

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Kasvatusteadused

Egle-Diana Keldt

**INTERNATIONAL BACCALAUREATE PRIMARY YEARS PROGRAMME'1
RAKENDAMINE MIINA HÄRMA GÜMNAASIUMI ÕPETAJATE PILGU LÄBI**

magistritöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2017

Sisukord	2
Sissejuhatus	4
1 Teoreetiline ülevaade	7
1.1 <i>Primary Years Programme</i> 'i ajalooline, filosoofiline ja teoreetiline taust	7
1.2 <i>Primary Years Programme</i> 'i õppekava.....	10
Õppekava mõiste	10
Õppija profiil	11
Transdistsiplinaarne õppekava	13
Ülevaade <i>Primary Years Programme</i> 'i õppekavaga seotud uurimustest	14
2 Metoodika.	17
2.1 Valimi kirjeldus.....	17
2.2 Andmekogumismeetodid.....	18
2.3 Andmete analüüs.....	19
3 Tulemused.....	21
3.1 Tajutud muutused.....	21
3.2 Õppekavade ühisjooned.....	25
3.3 Tajutud probleemid.....	27
3.4 Võimalikud lahendused.....	34
Arutelu.....	39
Töö kitsaskohad ja edasised uurimissuunad.....	45
Kokkuvõte.....	46
Summary.....	48
Tänuõnad	51
Autorsuse kinnitus	52
Kasutatud kirjandus.....	53
Lisa 1. Näidis POI	
Lisa 2. Näidis planeerimiskava	
Lisa 3. Intervjuu kava klassiõpetajatele	

Lisa 4. Intervjuu kava PYP koordinaatorile

Sissejuhatus

Rahvusvaheline haridus tähendab, et on olemas õppekava, õpetajad, erinevatest kultuuridest õppijad, juhtkond ja juhtimispraktika ning filosoofia ja väärtused, millele tuginetakse (Hill, 2007a). *International Baccalaureate (IB) Primary Years Programme (PYP)* on rahvusvaheline õppeprogramm, mille uurimuspõhise õppekava keskmeks on õpilane ning teadmised luuakse õpilase- ja õpetajavahelises koostöös. IB pakub eraldi õppekavaga programmi kõigile kolmele kooliastmele (alg-, põhi- ja keskaste) (Kushner et al., 2016)

PYP pakub transdistsiplinaarset õppekava, mis tähendab õppekava lõimumist nii, et lõhutakse traditsioonilised õppeainetevahelised piirid. Õppekava reorganiseeritakse nii, et õppimine ja õpetamine tugineb reaalsele probleemikesksetele teemadele (IBE, 2017). PYP õppekava koosneb kolmest osast: kavandatud/kirjalik, õpetatud ja õpitud õppekava (IBO, 2007/ 2009). Need osad annavad suuna õppesisule, õpetamise metoodikale ja hindamisele (IBO, 2008/ 2009). Õpetajad organiseerivad õpet POI (*programme of inquiry*) ja planeerimiskava (*PYP planner*) abil (Kaufmann, 2005). Hill (2007) selgitab, et POI organiseeritakse kooliastme õpetajate koostöös kuue transdistsiplinaarse teema põhjal. Hindamine tugineb PYP õppija profiilile (*PYP learner profile*), mis on PYP õppija põhijoonte kogum (IBO, 2012).

Tartu Miina Härma Gümnaasium (MHG) oli alates 2011. aasta maist IB PYP kandidaatkool ja taotles PYP akrediteeringut aastaks 2013. Et saada *IB World School* staatus, peab olemas olema IB akrediteering, et rakendada ükskõik millist IB programmi (IBO, 2013). 2013. aastal külastaski MHG-d IB konsultant Sandra Paton. Patoni visiidi eesmärgiks oli tutvuda kooli, õpetajate ja õpilastega, saada ülevaade kooli valmisolekust saamaks PYP akrediteeringut ning anda soovitusi protsessi lõpule viimiseks. Visiidi lõppedes andis Paton lootust akrediteeringu saamiseks. Peale IB konsultandi külastust alustas MHG PYP koordinaator akrediteeringu protsessi akrediteerimisavalduse saatmisega IBO organisatsioonile. MHG saavutas PYP akrediteeringu 18. juunil 2014. (Pihus, 2016).

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehe andmetel võimaldavad IB õppekavade järgi õppimist Eestis hetkel neli kooli. Tallinna Inglise Kolledž, Tartu Miina Härma Gümnaasium ja Eesti Rahvusvaheline kool Tallinnas omavad kõik akrediteeringut IB PYP ja IB DP õppekavadele ning on MYP kandidaatkoolid. Audentese Erakool on akrediteeritud IB DP kool. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017).

MHG-s õpivad lisaks eesti õpilastele ka ajutiselt Eestis elavad välisriikide õpilased. MHG direktori Ene Tannbergi (2012) sõnul on rahvusvahelist õpet Tartus väga vaja näiteks Tartu Kaitsekolledžile, Tartu Ülikoolile, Tartus asuvatele rahvusvahelistele ettevõtetele ja Eestisse tagasipöördunud välislähetuses olnud spetsialistidele. Lauri Luik (2011) selgitab, et rahvusvahelise õppe propageerimine on Eesti jaoks oluline seetõttu, et investorid, külalisõppejõud, tagasikutsutud talendid jt ei peaks võimaluse puudumise tõttu suunduma näiteks Soome.

Globaalset liikumist soodustab veel võimaluste suurenemine reisida, õppida ja töötada välisriikides. Seda arvamust kinnitab ka viimane OECD (2016) analüüs. Selle järgi on välisõpilaste arv aastatel 2005–2012 tõusnud OECD riikides 50%. Keskmine tõus aastatel 2013–2014 riigi kohta on 5%, kuid Eesti on üks riikidest, kus sissetulnud õpilaste arv on tõusnud 20% ringis, jäädes siiski alla 10 õpilase ühe kodaniku kohta. Seega on välisõpilaste arvu suurenemine märgatav ning sellest lähtuvalt on tekkinud vajadus välja töötada selgemad strateegiad välismaalaste õpetamiseks. Ene Tannbergi (2012) sõnul seisneb probleem selles, et need õpilased ei integreeru, sest vanemate töö tõttu viibivad nad ühes riigis vaid mõned aastad. Seetõttu ongi vaja õppekava, mis sobituks erinevate riikide õppekavadega, mis oleks rahvusvaheliselt tunnustatud ning hõlmaks kõiki kooliastmeid. Järelikult on rahvusvahelise õppe vajadus vähemalt Eesti suuremates linnades hädavajalik.

Vajadust kvaliteetse rahvusvahelise õppe järele on mõistatud ka riiklikul tasandil. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) §16 alusel võib õppe- ja kasvatustegevus koolis toimuda Rahvusvahelise Bakalaureuseõppe Organisatsiooni rahvusvahelise õppekava alusel, kui kool on saanud IBO tunnustuse õppekava rakendamiseks (PGS, 2010). Mainitud seadusega loob Eesti Vabariik koolidele tingimused selleks, et pakkuda rahvusvahelist õpet perekondadele, kes mingil põhjusel peavad mõnda aega viibima Eesti Vabariigis.

Eesti koolides kasutatakse üldiselt nn traditsioonilist õpet, mis tugineb PGS-ile ja PRÕK-ile. Kuigi IB filosoofial on ühiseid jooni PRÕK-is väljatoodud põhimõtetega ja nõudmistega (Pihus, 2016), on siiski vaja põhjalikult mõelda, kuidas PRÕK ja PYP õppekava kohandada nii, et õppekvaliteet säiliks nii kohalike kui ka välisõpilaste jaoks. Uue õppekava rakendamise protsess on paljude teadlaste arvates keeruline (Kaufmann, 2005), eriti veel olukorras, kus MHG õpetajad olid kohanemas uue, 2011. aastal jõustunud PRÕK-iga ning samaaegselt pidid sisse töötama PYP õppekava, et kool saaks alustada PYP akrediteeringu taotlemisega planeeritud ajal. Hallinger, Lee & Walker (2011) väidavad, et vaatamata IB

programmide ülemaailmsele populaarsusele, on empiirilisi uurimusi IB programmide kohta vähe. Magistritöö autor leidis väheseid uurimusi, mille eesmärgiks oli välja selgitada PYP õppekava rakendamisel tekkida võivaid muutusi ja probleeme igapäevases töös. PYP õppekava rakendamine on Eesti mõistes tähelepanu vääriv kogemus. Eelnevalt nimetatud põhjustel on antud magistritöö põhjendatud ja oluline.

Magistritöö aktuaalsus tuleneb IB algklasside programmi käivitamisest Eesti kooli algklassides. Uurimisprobleemiks kujunes: kuidas tajuvad klassiõpetajad ja PYP koordinaator igapäevatoos muutusi ja probleeme, mida toob kaasa PYP õppekava rakendamine koolis. Uurimisprobleemist tulenevalt on magistritöö eesmärk välja selgitada MHG klassiõpetajate ja PYP koordinaatori poolt tajutud muutused ning tekkinud probleemid igapäevatoos seoses PYP õppekava rakendamisega. Saadud tulemused on olulised, sest annavad ülevaate rakendamisprotsessist klassiõpetajate ja PYP koordinaatori pilgu läbi ning pakuvad lahendusi võimalikele probleemidele PYP õppekava rakendamisel. Uurimuse tulemused annavad võimaluse levitada MHG kogemust PYP käivitamisel 1.– 4. klassini.

Magistritöö koosneb kolmest peatükist ja alapeatükkidest, kokkuvõttest (eesti- ja ingliskeelne), kasutatud kirjanduse loetelust ja lisadest. Esimeses peatükis antakse ülevaade teoreetilistest seisukohtadest, selgitades PYP õppekava filosoofilist, teoreetilist ja ajaloolist tausta ning seletatakse lahti PYP õppekava olemus. Teises peatükis antakse ülevaade metoodikast, kirjeldades valimit, andmekogumismeetodit ja andmetöötlust. Kolmas peatükk keskendub kogutud empiiriliste andmete analüüsitulemustele; arutletakse magistritöö tulemuste üle, esitletakse nende rakendamisvõimalusi ja uusi võimalikke uurimissuundi; tuuakse välja magistritöö kitsaskohad.

1 Teoreetiline ülevaade

Järgneva peatüki eesmärk on avada PYP õppekava ajalooline, filosoofiline ja teoreetiline taust ning lahti seletada PYP õppekava põhimõtted ja komponendid, et mõista selle rakendamise protsessi olemust.

1.1 *Primary Years Programme*'i ajalooline, filosoofiline ja teoreetiline taust

IB (*International Baccalaureate*) on rahvusvaheline õppeprogramm, mis loodi Šveitsis, et lahendada pidevalt kolivate diplomaatide ja sõjaväelaste probleeme. Kolimise tõttu pidid lapsed pidevalt käima koolist kooli ja harjuma väga erinevate akadeemiliste standarditega. (Gazda- Grace, 2002). IB on ellu kutsunud tänu õpetajatele, kes soovisid luua sellist haridusprogrammi, mida saab rahvusvaheliselt üle kanda ja mida tunnustaksid ülikoolid üle maailma (Carber & Reis, 2004). Rahvusvaheliste koolide õpetajad märkasid, et erinevatest riikidest pärit õpilastel on väga erinevad arusaamad ja teadmised, eriti tuli see esile ajaloos. Sellest järeldati, et rahvusvahelistes koolides õppivatele õpilastele tuleb õpetada kriitilise mõtlemise oskusi. (Hill, 2007a). Aastatel 1930–1960 panustasid paljud progressiivsed mõtlejad ja visionäärid rahvusvahelisse haridusse sel määral, et arendati välja rahvusvaheliselt aktsepteeritav kvalifikatsioon IB programmi näol (Hill & Saxton, 2014). IB programmide õppekavade ühine eesmärk on aidata õpilastel saada edukateks õppijateks 21. sajandi kontekstis. See tähendab, et õpilastest saavad tulevikus edukad töötajad kiiresti muutuv maailmas; neil on otsustamisjulgust, paindlikkust ja iseloomu elada edukalt. (IB PYP Curriculum Guide 2011–2012).

Nüüdseks koosneb IB kolmest õppeprogrammist: *IB Diploma* (IB DP) käivitus 1969, *Middle Years Programme* (MYP) 1994., *Primary Years Programme* (PYP) 1997. aastal (Carber & Reis, 2004). PYP eelkäijaks peetakse rahvusvahelise algkooli õppekava, mis oli loodud ISA (*International Studies Association*) poolt. Selle loojaks oli toona Cole-Baker. Seda õppekava esitleti esmakordselt 1966. aastal ja parendused viidi sisse 1970. aastal. Kui ISCP (*International School Curriculum Project*) proovis välja töötada oma rahvusvahelist õppekava, polnud nad ISA rahvusvahelisest õppekavast teadlikud. ISCP-l ei jätkunud ressursse õppekava väljatöötamiseks ning seetõttu peeti läbirääkimisi IBO-ga, mis lõppesid 1997. aastal, kui IBO omandas kõik õigused programmi üle. (Hill, 2007a). Iga programm on välja töötatud nii, et arvestatakse õpilase ealisi iseärasusi. 7-aastase, 13-aastase ja 18-aastase õpilase intellektuaalne, füüsiline, emotsionaalne ja sotsiaalne erinevus on tohutu ja seetõttu ei

saagi neid ühtemoodi õpetada. (IBO, 2008). Kõik kolm õppeprogrammi moodustavad tihedalt kokkusobiva rahvusvahelise õppekava, kuid igat programmi saab teostada ka iseseisvalt (Carber & Reis, 2004).

PYP ja MYP on kõikehõlmavad ja paindlikud õppeprogrammid, rahuldamaks kõikide õpilaste vajadusi. Neil on sarnane struktuur ja käsitus ning nad valmistavad õpilast ette IB DP õppeks. IB DP on vähem eksklusiivne programm seetõttu, et eesmärk on tagada õpilasele kvalifikatsioon, mis võimaldaks tal õppima asuda igasse maailma ülikooli. PYP ja MYP õppekava töötatakse välja igas koolis eraldi, arvestades kohalikke hariduslikke nõudmisi, kultuurilist eripära ja prioriteete. (IBO, 2008). Nii PYP kui MYP on välja töötatud nende õpetajate eestvedamisel, kes õpetasid IB DP-s, sest nad uskusid, et rahvusvaheliselt meelestatuse õpetamine peaks algama juba varem. Seetõttu töötati välja rahvusvahelise hariduse õppekava kõikidele vanuseastmetele. (Hill, 2007a).

PYP õppeprogramm on oma olemuselt uurimuslik ja selle eesmärk on arendada uurivaid, teadmishimulisi ja hoolivaid õpilasi. Kasutades uurimuslikku õpet, suudab PYP õppeprogramm kaasata õpilasi, kellel on erinevad perspektiivid, väärtused, kultuuriline taust ja emakeel. (IB PYP Curriculum Guide 2011–2012).

PYP programm on mõeldud õpilastele vanuses 3–12 eluaastat. Programm keskendub õpilase kui terviku arendamisele. Õpilast käsitletakse kui loomult uudishimulikku uurijat nii klassiruumis kui ka väljaspool kooli. (IBO, 2007). PYP eeldab, hindab ja arvestab, et programmiga liituvad lapsed on varieeruva tausta ning kogemuste pagasiga (IBO, 2007/2009).

IB õppeprogrammid on loodud koolidele, võimaldamaks pakkuda järjepidevalt rahvusvahelist hariduslikku kogemust varajasest lapsepõlvest kuni täiskasvanu eani välja (IBO, 2008). Kõik IB programmid põhinevad konstruktivistlikul teorial, kuidas lapsed õpivad (Hill & Saxton, 2014). Konstruktivistlikku teooriat praktiseeritakse palju rahvusvahelise hariduse kommuunides (Bednarz, Larochelle & Garrison, 1998). Richardson, (2003) tuginedes Resnick'le (1989), selgitab, et konstruktivism on õppimise või tähenduse loomise teooria, kus õppija loob ise oma uued arusaamad selle põhjal, milline on vastastikune toime juba olemasolevate teadmiste ja uskumuste ning ideede ja uute teadmiste vahel; konstruktivism on õppimise, mitte õpetamise teooria. Sarnast seisukohta jagavad ka Bednarz jt (1998), kelle sõnul ei saa teadmisi edasi anda, sest teadmised konstrueeritakse, räägitakse läbi ja säilitatakse nii kaua, kui need võimaldavad õppijal organiseerida oma reaalsust

nähtaval moel. Perkins (1999) toob välja, et D.C Phillipsi järgi on konstruktivismis identifitseeritavad kolm märgatavat rolli: aktiivne õppija, sotsiaalne õppija ja loov õppija.

Hill & Saxton (2014) selgitavad, et konstruktivistlik lähenemine võimaldab noorel õppijal olla intellektuaalselt uudishimulik, varustada teda teadmiste, kontseptuaalsete arusaamade, pädevuste, reflektorse praktika, suhtumiste ja vajadustega nii, et tulemiks on autonoomne elukestev õppija.

Lisaks konstruktivistlikule õppimisteooriale lähtub PYP rahvusvahelise hariduse filosoofiast. 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul peeti rahvusvaheliseks hariduseks seda, kui õpilane õppis koolis, kus õpib koos palju erinevaid rahvusi. See mõtteviis muutus siis, kui Desmond Cole-Baker (Genfi rahvusvahelise kooli direktor ja IB DP kaasasutaja) avaldas arvamust, et tõelises rahvusvahelises koolis on rahvusvaheline haridus keskkonnaküsimus, seal on rahvusvaheline meeleolu. (Hill, 2007a). Esiteks väljendab rahvusvahelise hariduse filosoofiat IB missioon, mille järgi organisatsiooniülene eesmärk on edendada rahvusvahelist haridust IB õppeprogrammide arendamise kaudu. Teiseks väljundiks on olla rahvusvaheliselt meeletatud (*international mindedness*). (IBO, 2007/2009). Mõiste *rahvusvaheliselt meeletatud* on teadlastel veel lõpuni selgeks vaidlemata. Hetkel nõustuvad teadlased IBO poolt välja pakutud variandiga, mille kohaselt väljendab rahvusvahelist meeletatust IB õppija profiil (*IB learner profile*). Õppija profiil koosneb tunnustest, mis väljendavad akadeemilist mitmekesisust ja isiklikku väärtuste süsteemi. (Haywood, 2007). Täpsemalt käsitleb autor õppija profiili peatükis 1.2.

1990. aastal sündis Roomas ECIS-I (*European Council of International Schools*) idee luua õppeprogramm õpilastele vanuses 3–12 eluaastat. Kaks aastat hiljem alustas Frankfurdi rahvusvaheliste koolide juhtkomitee Kevin Bartletti juhtimisel rahvusvahelise kooli õppekava projektiga (*International School Curriculum Project*). (IBO, 2015). ISCP oli sõltumatu rahvusvaheliste koolide koolijuhtide ja õpetajate liikumine, mille üheks eesmärgiks oli luua selline rahvusvaheline algõpetuse õppekava, mis sobib kõikidele õpikogukondadele. Teiseks eesmärgiks oli arendada rahvusvaheliselt meeletatust õppijate seas. 1997. aastal läks PYP programmi omandi- ja arenguvastutus IBO kätte. (IBO, 2009).

IBO laiendas juurdepääsu PYP programmile, tehes selle kättesaadavaks paljudele koolidele, kes soovisid toetada IB missiooni ja valmistusid ellu viima programmi standardeid ja praktikat. IBO pakub PYP programmi sõltumatutele tasulistele koolidele ning teistele riigi ja rahvuslikele koolidele. (IBO, 2009).

1.2 Primary Years Programme'i õppekava

Õppekava mõiste.

Rääkides õppekavast on esmalt vaja aru saada, mida mõistetakse õppekava all. Kelly (2009) selgitab, et õppekava mõistel on väga palju erinevaid definitsioone. Sarnasel seisukohal on Rekkor (2014), kes selgitab, et riikide traditsioonid õppekava definitsiooni kasutamisel on erinevad. Ta toob näitkeks, et USAs ja Suurbritannias mõistetakse õppekava all nii õpetuse plaani kui ka selle rakendamist ning Prantsusmaal, Hollandis ja Saksamaal kui lihtsalt õpetuse plaani. Siinkohal toob magistr töö autor mõned näited õppekava mõiste erinevast tõlgendusest.

Ralph Tyler esitles oma arusaamu õppekavast ja selle väljatöötamisest juba 1949. aastal. Ta avaldas teose *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, mida tuntakse ka *Tyler'i ratsionaalina*. Selle publikatsiooniga sai Tyler'ist üks tuntumaid õppekava uurijaid. *Tyler'i ratsionaal* on nelja-astmeline õppekava planeerimise idee. Õppekava planeerimise neli astet Tyler'i järgi on järgmised: kooli eesmärkide väljaselgitamine, sobivate praktikate valimine eesmärkide saavutamiseks, praktikate organiseerimine ja hindamisviiside väljaarendamine eesmärkide täitmise kontrollimiseks. (Tyler, 1949/2013).

Kelly (2009) selgitab, et tavaliselt mõistetakse õppekava kui õpetamise programmi ja juhendit. Lisaks eristab ta õppekavadel erinevaid vastanduvaid tasandeid: tervikõppekava/ formaalne õppekava (*planned curriculum/ formal curriculum*) ja varjatud õppekava/ mitteformaalne õppekava (*hidden curriculum/ received curriculum*). Tervikõppekava/ formaalse õppekava all mõistetakse õppeainete loetelu, mida õpetatakse, ja kõike sellega seotut. Varjatud õppekava/ mitteformaalse õppekava all mõistetakse seda, mida tegelikult õpilased õppimise tulemusena omandasid (*the reality of pupils' experiences*).

Savi (2013) selgitab oma magistr töö, et kuigi õppekava on kooli toimimise alusdokument, on õppekava teematikaga kaasajal Eestis vähe tegeletud ja seetõttu on eestikeelseid õppekava käsitlusi vähe. Siinkohal toob autor ära vähesed Eestis levinud õppekava tõlgendused. Läänemets (2006) toob välja Hilda Taba 1962. aastal välja pakutud lühikese definitsiooni, mille järgi on õppekava õppimise plaan. Rekkor (2014) selgitab, et viimastel aastakümnetel on õppekava Eestis määratletud kui õpetuse kava, mida kasutatakse õppimise ja õpetamise suunamiseks õppeasutustes. Harro- Loit & Ots (2005) määratlevad õppekava kui normatiivset teksti, mis muutub tähenduslikuks üksnes tõlgendades ja

rakendades. Samal arvamusel on ka Läänemets (2006), kes leiab, et õppesisu detailsuse tõlgendus sõltub õpetaja professionaalsusest ehk mida haritum ja loovam on õpetaja, seda vabam on ta õppesisu valimisel ning õppeprotsessi kujundamisel. Üldhariduskooli õppekava on sisudokument (Läänemets, 2006), mis koordineerib haridussüsteemi kaasajastamist ja annab juhiseid õpetatava sisu, õppemeetodite, koolikeskkonna ja õpetaja koolituse osas (Harro-Loit & Ots, 2005) ning määrab kindlaks õpetuse eesmärgid, aja, sisu ja sisuühikute omavahelised proportsioonid (Rekkor, 2014). Õppekava mõiste tõlgenduste mitmekesisusest järeldub, et Eestis ei ole teadlased lõpuni paika pannud õppekava mõistet, vaid lähtuvad teiste teadlaste poolt välja pakutud definitsioonidest.

PYP õppekava tuleb mõista kui õppekava raamistikku. See on kõikehõlmav ja pakub kõrgkvaliteedilist rahvusvahelise õppe plaani. (IBO, 2007/ 2009). PYP õppekava sisaldab kõiki õpilase poolt sooritatavaid akadeemilisi ja mitteakadeemilisi tegevusi (IBO, 2012c). Eesmärk on varustada rahvusvahelist õpet pakkuvaid koole õppekava raamistikuga, mis sisaldab viit olulisemat elementi: teadmised, kontseptsioon, oskused, suhtumised ja tegevused. Võttes aluseks PYP õppekava raamistiku ja riikliku õppekava, konstrueerivad koolid oma kooli õppekava. PYP õppekava on transdistsiplinaarne, mis tähendab, et fookuses on teemad, mis läbivad erinevaid õppeaineid. (IBO, 2007/ 2009). PYP õppekava koosneb kolmest omavahel seotud osast (IBO, 2012c), mis annavad suuna õppesisule, õpetamise metoodikale ja hindamisele (IBO, 2008/ 2009). Õppekava kolm osa on järgmised: kavandatud/ kirjapandud õppekava (*the written curriculum*), õpetatud õppekava (*the taught curriculum*) ja õpitud õppekava (*the assessed curriculum*). Kavandatud õppekava näitab, mida tahetakse õppida. See õppekava peab olema kirja pandud. Õppekava läbivad viis põhielementi: teadmised, mõisted, oskused, suhtumine ja tegevused. Õpetatud õppekava näitab, kuidas õpetajad õpetavad. Õpitud õppekava võimaldab hinnata õppimise protsessi. Oluline on, et iga õpilase puhul hinnataks tegelikku õppimist. Selleks arendatakse välja autentne ja sihipärane hindamisstrateegia. (IBO, 2007/ 2009).

Õppija profiil.

Kõik IB koolid rakendavad IB õppija profiili (*IB learner profile*) (IBO, 2012). Õppija profiil väljendab IB missiooni, IB visiooni ja väärtusi ning selle ülesanne on inspireerida ja motiveerida kooli, õpetajaid ja õpilasi, saavutamaks ideaali (Billig, Fredericks, Swackhamer & Espel, 2014). Kõigi kolme IB programmi eesmärk on kujundada rahvusvaheliselt meelestatud inimesi, kes tunnevad end ühiskonna osana ning jagavad vastutust meie planeedi

eest, aitavad luua paremat ja rahulikumat maailma (IBO, 2012). Kõikides koolides on õppija profiil loetaval kujul klassiruumis üleval, sest seda kasutatakse läbivalt õppetöös ning see julgustab osapooli dialoogile ja koostööle (IBO, 2008/ 2009).

IB õppija profiil on teekonnakaart ehk elukestva õppija tunnuste kogum, mille põhieesmärk on arendada õpilast kui tervikut. IB õppija profiili tutvustati esmakordselt 1994. aastal. Õppija profiilil on „hea” õpilase tunnuste kogum, mille poole pürgida alates algklassidest kuni gümnaasiumi lõpuni. (Billig et al., 2014). Õppija profiil on arendatav iga õpilase puhul, igas koolis, igas kultuuris ning see läbib õppekava, hindamist ja pedagoogikat (Cause, 2009). Kõik õppija profiili tunnused on saavutatavad ja jõukohased igale õpilasele. Õpetaja roll on tunnuseid interpreteerida vastavalt eale ja mõistmistasandile ning hinnata õpilase arengut profiili arvestades. (IBO, 2007/ 2009).

Billig jt (2014), kes on uurinud õppija profiili kümne tunnuse tõlgendusi õpilaste seas, selgitavad, et õppija profiil keskendub õpilase õpiväljunditele, portreteerides nii elukestvat õppijat ja vastutustundlikku kodanikku. Õppija profiili tunnused on järgmised: uurija, teadja, mõtleja, suhtleja, põhimõttekindel, avatud meele, hooliv, riskialdis, tasakaalukas, reflekteerija. Eelpool loetletud tunnused on mõeldud koos töötama, muutes haridust õppijakeskseks ning avaldades positiivset mõju nii õppimisele kui ka õpetamisele (IBO, 2012). Samuti saab õppija profiili kasutada ülekoolilise refleksiooni ja analüüsi alusena, seda mitte ainult õpilaste, vaid ka õpetajate, koordinaatori, kooli haldaja ja juhtkonna puhul. Õppija profiil annab mitmekesise võimaluse õpetajatele arutleda õpilastega nende progressi üle. (IBO, 2008/ 2009).

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õppija profiil ongi õppekava kolmanda osa ehk õpitud õppekava alus. Kuigi IB õppijalt oodatakse, et ta püüab lähtuda õppija profiilist (Cause, 2009), ei ole see ideaalse õppija kujund, pigem peaks seda kasutama kui teekonnakaarti rahvusvaheliselt meeletatud inimese kujunemisel (IBO, 2008/ 2009).

Transdistsiplinaarne õppekava.

Savage & Drake (2016), toetudes Cantar'le & Brumar'le (2011), selgitavad, et esmalt tutvustati mõistet *transdistsiplinaarne* (*transdisciplinary*) 1970. aastal OECD konverentsil, mis keskendus instruktorite ja teadlaste kogetud probleemidele keskharidusjärgsetes institutsioonides. Transdistsiplinaarse lähenemise juured pärinevad Euroopast. Seda mõistet kasutas tihti näiteks Jean Piaget, kuid kõige enam seostatakse transdistsiplinaarse lähenemisega Basarb Nicolescu't, kes on transdistsiplinaarse manifesti autor. (Albright, 2016). Transdistsiplinaarne lähenemine õppekavale tähendab õppekava lõimumist nii, et lõhutakse traditsioonilised õppeainetevahelised piirid ja õppekava reorganiseeritakse nii, et õppimine ja õpetamine tugineb reaalsel probleemikesksetel teemadel (IBE, 2017). Savage & Drake (2016), kes on uurinud PYP õpetajate arusaamu transdistsiplinaarsest lähenemisest õppekavale, leiavad, et transdistsiplinaarne lähenemine õppekavale rahuldab 21. sajandi õppijate vajadusi ning õpetab ülemaailmselt tunnustatud oskusi.

PYP eesmärk on pakkuda transdistsiplinaarset õppekava, mis on õpilase jaoks kütkestav, asjakohane, väljakutseid esitav ja paljutähenduslik. Transdistsiplinaarne tähendab, et fookuses on teemad, mis läbivad erinevaid õppeaineid. Kooli õppekava peab sisaldama ka õpilaste akadeemilisi ja mitteakadeemilisi tegevusi, mille eest kool vastutuse võtab, sest kõik avaldab õpilasele mõju. (IBO, 2008).

On oluline märkida, et transdistsiplinaarne õpetamine on efektiivne, sest õpetajad loovad seoseid erinevate õppeainete ja selle vahel, mis jääb väljaspoole klassiruumi (Hill, 2007b; Albright, 2016) ja tutvustatakse teemasid, mida läbi ainete käsitletakse (Hill, 2007b).

Õppekava organiseeritakse PYP-s POI (*programme of inquiry*) ja planeerimiskava (*PYP planner*) abil. POI on maatriks, mis organiseerib planeerimiskavu (Kaufmann, 2005). POI organiseerimine põhineb kuuel transdistsiplinaarsel teemal: *Kes me oleme?*, *Kus me asume ajas ja ruumis?*, *Kuidas me ennast väljendame?*, *Kuidas maailm toimib?*, *Kuidas me ennast organiseerime?* ning *Hoolime oma planeedist* (IBO, 2012b). Uurides lisas 1 äratoodud 2. klassi POI näidet, näeme, et POI on koostatud tabelina, mis organiseerib kooliastme iga klassi transdistsiplinaarsed teemad. Tabel võimaldab saada ülevaate iga transdistsiplinaarse teema kesksest ideest, uurimuse alateemadest ning põhimõistetest. Kõrvutades kooliastme kõikide klasside POI-sid, saab õpetaja ülevaate teemadest, mida erinevates klassides käsitletakse. See aitab vältida dubleerimist.

Kõik kuus teemat loovad raamistiku, mille abil saab avastada teadmisi. (Hill, 2007b). Kõik teemad on vaja läbi võtta ühe õppeaasta jooksul. Nende teemade raames käsitletakse võimalusel ka riigi õppekava poolt ettenähtud teemasid. Ühe teema läbimiseks on ette nähtud keskmiselt 4–6 õppenädalat. Selle teemaga tegeletakse nädala jooksul keskmiselt 3–5 õppetundi. (IBO, 2007/ 2009).

Tuginedes POI-le, koostavad õpetajad iga transdistsiplinaarse teema kohta planeerimiskava, milles märgitakse ära põhiteemad ja ained, mille raames antud teemat saab käsitleda (Hill, 2007b). Planeerimiskava on organiseeritud kuueks astmeks: keskne idee (*central idea*), õpetajapoolsed küsimused, tegevused, hindamine, materjalid ja refleksioon (Kaufmann, 2005). Näide planeerimiskavast on esitatud lisas 2.

POI ja planeerimiskava koostamisel on vajalik jälgida, et see võimaldaks õpilasel omandada viit põhilist elementi: teadmised, oskused, õpetajapoolsed küsimused, suhtumisi, tegevusi (IB PYP Curriculum Guide 2011-2012). POI-d koostades on oluline jälgida, et transdistsiplinaarseid teemasid seotaks erinevate klasside ja vanuserühmade vahel. Kuus transdistsiplinaarset teemat loovad aluse diskussiooniks ja interpretatsiooniks koolitunnis ning võimalavad avastada ja uurida nii kohalikke kui ka ülemaailmseid probleeme. (IBO, 2007/ 2009).

Õpetajatel on väga oluline roll transdistsiplinaarsete uurimisteemade ja üksikute ainete vahelise tasakaalu loomisel, sest nad peavad leidma transdistsiplinaarsete teemade ühisosa ühe kooliastme ja vanuseastme vahel (IBO, 2007/ 2009). Põhiõppeained on osa PYP programmist, kuid programm rõhutab teadmiste ja oskuste vastastikust seost läbi transdistsiplinaarsete teemade. (IBO, 2007). Põhiõppeainete õpetamine nagu keeled, matemaatika, ühiskonnaõpetus, loodusained, kunst, kehaline kasvatus on äärmiselt olulised PYP õppekava osana (IBO, 2008). Transdistsiplinaarne teema tuleb siduda kahe või kolme põhiainega (Hill, 2007b). See tähendab, et võimaluse korral seotakse põhiõppeaine teema transdistsiplinaarse teemaga. Kuid ainetes on ka selliseid teemasid, mida õpitakse väljaspool transdistsiplinaarseid teemasid. Seetõttu ongi õpetajatel väga oluline planeerida aega POI abil, mis kuulub konkreetse õppeaine ja transdistsiplinaarse teema õpetamisele. Näiteks esimeses klassis on inimeseõpetuses teemaks pere ja sõbrad ning nendevahelised suhted, mis ühildub suurepäraselt transdistsiplinaarse teemaga *Kes me oleme?* ning seda teemat õpitakse läbi uurimise. Kuid tähti õpitakse tundma ja kirjutama eesti keele tunnis.

Kokkuvõtlikult koosneb õppekava kolmest osast ja õpetaja organiseerib PYP uurimuslikku õpet POI ja planeerimiskava alusel. Hindamise aluseks on õppija profiil.

Ülevaade PYP õppekavaga seotud uurimustest.

PYP rahvusvaheline uurimuslik transdistsiplinaarne õppekava on ülemaailmselt huvipakkuv ja tunnustatud ning seda rakendatakse viimastel aastatel aina rohkem. Kaufmann (2005), kes on uurinud PYP õppekava rakendamist USA-s, väidab, et PYP õppekava atraktiivsus õpilaste ja vanemate hulgas väljendub selle ideede tuumikus, võrrelduna riiklike õppekavadega. Seda tõestab fakt, et aastal 2009 oli üle maailma akrediteeritud PYP õppekavaga koole 500 ringis ning aastaks 2016 on see number tõusnud 1500 juurde (International Baccalaureate Annual Review 2015–16).

Kaufmann (2005), kes uuris PYP rakendamist kolmes USA koolis, selgitab, et edukas rakendamine sõltub paljudest õpetajatega seotud faktoritest, uue programmi olemusest ja sellest, kuidas seda õpetajani viiakse. Näiteks leidis ta, et *Making it happen* käsiraamat (autor: abiks PYP õppekava rakendamisel) ei toonud eeskujuks positiivseid praktikaid, vaid selgitas mõisteid ja kirjeldas soovitavaid tegevusi. Kaufmanni arvates on see probleem, sest IBO ei suuda tegelikult ette näha iga kooli ainulaadset olukorda. Oma uurimuses leidis ta, et rakendades uut õppeprogrammi, ühtlustavad õpetajad seda olemasolevaga ja loovad täiesti uue ja ainulaadse programmi; erinevad programmi variatsioonid võivad aga olla programmi tugevuse näitajaks. Samuti leiab Kaufmann, et rakendamisprotsessi võib mõjutada õpetajate võime kohaneda uuega. Kokkuvõtvalt leiab Kaufmann oma uurimuse tulemuses, et programmi rakendamise uurimisest õpetajate tasandil ei pruugi saada rakendamisprotsessist täielikku ülevaadet, uurida tuleks ka kooli ja juhtkonna tasandil.

Hall, Elder, Thompson & Pollack (2009) uurisid rakendamise ja autoriseerimise protsessi USA-s Georgia osariigi koolides. Uurimuse tulemusena töötasid nad välja kuus punkti edukaks rakendamiseks: kogu kooli „sukeldumine“ rakendamisse, ühine planeerimine (koostöö osapoolte vahel), pidevad koolitused, vahendite olemasolu, meediakeskuse olemasolu, perekondade ja kogukonna kaasamine, kooli juhtkonna toetus ja IB koordinaatori olemasolu. Rakendamist takistavate asjaoludena toodi välja piiratud ressursid, ühildamine riikliku õppekavaga, transdistsiplinaarne lähenemine, omavalitsuse kõrged ootused, mis tekitasid kooli töötajates pingeid.

Bagnall, Wilson & Hu (2015) uurisid PYP õppekava rakendamist ja ühildamist Austraalia riikliku õppekavaga olukorras, kus toimub üleriigiline koolisüsteemi ühtlustamine. Antud uurimus on riigipoolne tellimus. Uurimus koosnes kahest osast: võrdlev õppekavade analüüs ja õppekavade rakendamine. Võrreldi PYP loodusainete õppekava Austraalia loodusainete õppekavaga. Tulemusena anti soovitusel mõlema õppekava parendamiseks sel moel, et neid oleks parem ühtlustada.

Uuritud on ka PYP õppekava rakendamise mõju õpilaste õppe edukusele, pedagoogilisele praktikale ja kooli kultuurile. Gough, Sharpley, Vander Pal & Griffiths (2014) viisid sellealase uurimuse läbi Austraalia 13 akrediteeritud PYP koolis. Uurimuses saadi ka ülevaade faktoritest, mis mõjutavad õppekava rakendamist ja millised on PYP õppekava rakendamisest tulenevad kasutegurid. Tulemusena toodi välja, et võrreldes teiste Austraalia koolidega saavutasid kõrgeima tulemuse kõikidel tasanditel just IB õpilased. Tulemustest järeldati, et PYP õppekava rakendamine on avaldanud positiivset mõju õpilaste akadeemilistele saavutustele, kooli keskkonnale, suhtumises õpetamisse, õpetajatevahelisele koostööle. Probleemidena toodi välja finantsilist poolt (eriti kulukas on õpetajate harimine), professionaalse õpetajaskonna leidmist koolile ning õpetamiskustega toimetulekut.

Hallinger jt (2011), kes uurisid Hollandis ülemineku probleeme MYP ja IB DP programmide vahel, leidsid oma uurimuse käigus, et vaatamata IB programmide ülemaailmsele populaarsusele, on empiirilisi uurimusi IB programmide kohta vähe.

Magistritöö autor leidis väheseid uurimusi, kus oleks uuritud PYP rakendamist õpetajate poolt tajutuna või mille eesmärgiks oli välja selgitada PYP õppekava rakendamisel tekkida võivaid probleeme. Eelpool nimetatud põhjustel on antud magistritöö põhjendatud ja oluline.

Uurimaks, kuidas toimub PYP õppekava rakendamine, seab autor magistritöö eesmärgiks välja selgitada MHG klassiõpetajate ja PYP koordinaatori poolt tajutud muutused ning tekkinud probleemid igapäevatoos seoses PYP õppekava rakendamisega.

Uurimisküsimused püstitati lähtuvalt magistritöö eesmärgist:

1. Milliseid muutusi tajub õpetaja/koordinaator seoses IB PYP rakendamisega oma igapäevatoos?
2. Millised on Eesti riikliku ja IB PYP õppekava ühisjooned õpetajate/koordinaatori arvates?

3. Milliseid probleeme/kitsaskohti tajuvad õpetaja/koordinaator seoses PYP õppekava rakendamisega?
4. Millised on võimalikud lahendused probleemidele õpetajate/koordinaatori arvates?

2 Metoodika

Magistritöö uurimisküsimustest lähtuvalt osutus sobivaks kvalitatiivne uurimisviis, sest see võimaldab uurijal kõige paremini mõista inimeste motiive, hinnanguid ja tegevusi (Myers, 2013). PYP õppekava rakendamise uurimisel keskendutakse sellele, mida õpetajad tajuvad seoses PYP õppekava rakendamisega oma igapäevases töös.

2.1 Valimi kirjeldus

Valimi moodustavad MHG ja PYP koordinaator. Tegemist on ettekavatsetud valimiga, kus valimi liikmed on valitud kindlate kriteeriumide alusel, näiteks eriteadmistest mõne konkreetse grupi kohta (Õunapuu, 2014). Uurija ise on üks MHG klassiõpetajatest, mistõttu teadis ta kõiki MHG töötajaid. Valimi moodustamise kriteeriumiks oli see, et uuritav oleks klassiõpetaja, kes tegeleks MHG PYP õppekava rakendamisega selle protsessi algusjärgus, kui rakendajate kogemused on kõige “värskemad”. Seetõttu osutus valituks just protsessi algusjärg. Samuti oli oluline uuritavate hulka valida PYP koordinaatori ülesandeid täitev klassiõpetaja, kes nimetatud protsessi juhtis ja omas PYP koordinaatori rollis väärtuslikku informatsiooni. Seetõttu valis uurija uuritavateks need klassiõpetajad, kes tegelesid PYP rakendamisega ning PYP koordinaatori.

Magistritöö kirjutamiseks ja valimi moodustamiseks MHG-s küsis uurija luba MHG direktorilt. Seejärel kontakteerus uurija kõikide sobilike kandidaatidega ning selgitas neile, et soovib kirjutada PYP rakendamise algusprotsessist magistritööd ning palus kõikidelt sobilikelt kandidaatidelt nõusolekut. Magistritöö autor teavitas kõiki intervjueeritavaid uurimuse teemast, selgitas protseduuri ning jättis kõigile võimaluse vajadusel esitada täiendavaid küsimusi. Nii oli võimalik tagada, et kõik osalejad mõistsid, kuidas uurimus toimub, ning tagati ka eetiliste nõuete järgimine. Klassiõpetajalt, kes täitis ka PYP koordinaatori ülesandeid, palus uurija osaleda uuringus kahes erinevas rollis (klassiõpetajana ja PYP koordinaatorina) ning palus seetõttu nõusolekut kahe erineva intervjuu läbiviimiseks kahel erineval ajal. Nõusoleku uuringus osaleda andsid kõik kandidaadid, hiljem üks klassiõpetajatest loobus. Kokku tuli 6 intervjueeritavat.

2.2 Andmekogumismeetodid

Andmekogumismeetodina ostus valituks kvalitatiivne intervjuu, sest Myers'i (2013) järgi võimaldavad intervjuud koguda inimestelt, kes on mingis rollis või situatsioonis, rikkalikku informatsiooni.

Antud uurimuses kasutatakse poolstruktureeritud intervjuud, kus esitatakse intervjuueeritavale ettevalmistatud küsimused ja vestluse käigus võib lisanduda uusi küsimusi (Myers, 2013). Seetõttu on poolstruktureeritud intervjuu paindlikum, võimaldades intervjueril suunata intervjuu kulgu vastavalt olukorrale või intervjuueeritavale. Myers (2013) rõhutab, et liigne ettevalmistatud küsimustest kinnihoidmine võib takistada sellise uue informatsiooni kogumist, mida ei osatud esialgu ette näha ja võib osutuda väga oluliseks.

Poolstruktureeritud intervjuu koostamisel toetuti dokumendi *PYP school guide to the authorization visit 2006* (IBO, 2006) küsimustikule, mille põhjal intervjuueeritakse kooli töötajaid sh õpetajaid autoriseerimisprotsessi käigus. Uurija kohandas küsimusi lähtudes MHG situatsioonist ja vastaja ametist; üks küsimustik oli klassiõpetajatele ja teine PYP koordinaatorile. Uurimustöö juhendaja hindas eksperdina magistritöö autori poolt koostatud küsimusi lähtuvalt magistritöö eesmärgist ja uurimusküsimustest ning aitas kohendada sõnastust kergemini mõistetavaks. Intervjuude põhjal taheti välja selgitada probleemid ja muutused igapäevases töös PYP õppekava käivitamisel.

Intervjuu kava koosnes teemaplokkidest ja intervjuude küsimused lähtusid uurimisküsimustest. Õpetajatele ja PYP koordinaatorile esitati osaliselt erinevaid küsimusi, kuid teemaplokid jäid samaks. Esimeses ploki küsis uurija intervjuueeritavalt taustainformatsiooni nende töökogemuse kohta õpetajana ning PYP koordinaatorina. Teises ploki olid küsimused, mis puudutasid igapäevaseid tööülesandeid seoses PYP õppekava rakendamisega ning milliseid muutusi õpetajad ja PYP koordinaatorid seoses konkreetse protsessiga tajusid. Kolmanda ploki küsimused olid suunatud välja selgitama, kuidas sobib PYP õppekava Eesti koolile ja selle õpilasele, millised on PYP õppekava ja 2011. aastal jõustunud PRÕK-i ühisjooned. Neljanda ploki küsimused selgitasid välja, millist enesetäiendust on õpetajad saanud ning soovivad veel saada seoses PYP õppekava rakendamisega. Viienda ploki küsimused aitasid välja selgitada, kuidas toimib õpetajatevaheline koostöö seoses PYP õppekava rakendamisega. Viimase, kuuenda ploki küsimused aitasid välja selgitada, milliseid probleeme on tajunud õpetajad seoses PYP õppekava rakendamisega ning milliseid lahendusviise nad edaspidiseks välja pakuvad.

Poolstruktureeritud intervjuude kava klassiõpetajale on esitatud lisas 3 ning PYP koordinaatorile lisas 4.

Andmeid koguti 2012. aasta novembri- ja detsembrikuu jooksul. 2012. aasta sügisel alustasid MHG klassiõpetajad PYP õppekava rakendamisega. Kõigepealt viis uurija intervjuu läbi ühe klassiõpetajaga, et testida küsimustikku. Pilootintervjuu käigus selgus, et kõik küsimused olid uuritavale arusaadavad. Õnnestunud intervjuu ja uurijapoolne refleksioon võimaldasid jätkata uurimuse läbiviimist. Pärast pilootintervjuud polnud vaja küsimusi muuta, küll aga kohendas uurija mõnede küsimuste sõnastust. Kuna intervjuu kavas tehtud muutused olid minimaalsed ja vastuste sisu ei mõjutanud, lisati ka esimesena läbi viidud katseintervjuu tulemused põhiandmete hulka.

Tagamaks uurimuses osalejate konfidentsiaalsust, tähistati iga intervjuueeritav trükitähega (A-st kuni F-ni) ning neid kasutati tulemuste analüüsimisel, tõlgendamisel kui ka esitlemisel. Intervjuueerija on tähistatud trükitähega I ning kolmandad iskud trükitähega X.

Poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi uuritavatele sobivatel aegadel tööpäeva jooksul kooli ruumides. Kõik intervjuud salvestati vastajate nõusolekul diktofoniga. Intervjuude keskmiseks kestvuseks oli 45 minutit. Intervjuud toimusid avatud õhkkonnas, mistõttu intervjuueeritavad vastasid vabalt ning tihti laskusid sügavamatesse mõtisklustesse. Uurija soovis säilitada sundimatut õhkkonda, esitades küsimusi sobilikel momentidel. Täiendavaid küsimusi esitas uurija lähtudes intervjuueeritavate vastustest. Intervjuude lõpus tänas uurija veelkord intervjuueeritavaid, et nad olid valmis leidma aega küsimustele vastamiseks.

2.3 Andmete analüüs

Kuna tegemist on kvalitatiivse uurimistööga, siis uurimisstrateegiana ostus valituks induktiivne sisuanalüüs. Elo & Kyngäs (2008) soovivad valida induktiivse sisuanalüüsi, kui antud valdkonna kohta pole piisavalt andmeid või need on fragmenteeritud.

Peale intervjuude läbiviimist intervjuud transkribeeriti. Intervjuud kuulati läbi korduvalt, vajadusel pöörduti tagasi arusaamatuks jäänud kohta. Salvestatud intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt. Välja jäeti ainult liig tihti korduvad häälikute venitamised kohtades, kus need hakkasid segama mõistmist (*nt mmmhhh või ääää*). Kuna diktsioon, rõhud või hääle tonaalsus pole antud uurimuse eesmärgiks, vaid saada sisulist informatsiooni, siis neid üles ei märgitud. Transkribeerimisel märgiti pausid kolme punktiga (...). Ühe

intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt 7 tundi. Ühte intervjuud transkribeeriti mitmel päeval järjest, et vältida väsimusest tekkida võivaid tähelepanuvigu. Intervjueeritavate nimed asendati transkriptsiooni käigus trükitähtedega (A kuni F). Kui intervjueeritavad kasutasid veel kellegi kolmanda nime, siis tähistati see tekstis tähega X ja intervjueerija on tähistatud trükitähega I.

Andmete analüüsimiseks valiti *QCAmap* keskkond, sest Mayring (2014) selgitab, et *QCAmap* keskkond võimaldab teksti analüüsida induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Induktiivse sisuanalüüsi protsessis lähtuti Elo & Kyngäs'e (2008) soovitatud etappidest, milleks on avatud koodide loomine, kategooriate moodustamine ja tõlgendamine. Esmalt sisestati *QCAmap* keskkonda uurimisküsimused. Seejärel muudeti transkribeeritud tekst *.txt* vormingusse ja laaditi üles samasse keskkonda. Lugesdes teksti korduvalt, loodi tähenduslike üksuste alusel koodid. Tähenduslikuks üksuseks valiti tervikmõtte tekstis (*clear meaning component in the text*), sest Elo & Kyngäs (2008) selgitavad oma artiklis Graneheim'i & Lundman'i väidet, et tulemus võib olla liiga fragmenteeritud, kui tähenduslik üksus on liiga kitsas, näiteks üks sõna. Kui tekstist leiti tähenduslik üksus, moodustati sellest kood. Igal koodil oli eristuv number ja värv, mis kergendas kodeerimisprotsessi.

Elo jt (2014) selgitavad oma artiklis, et Lincoln ja Guba (1985) töötasid välja mõiste *usaldusväärsus*, mille eesmärgiks on kvalitatiivses uurimuses toetada argumenti, et uurimuse tulemused on tähelepanu väärid. Usaldusväärsus on eriti oluline just induktiivse sisuanalüüsi puhul, kus kategooriad on moodustatud ilma teooriapõhiste maatriksiteta. Elo & Kyngäs (2008) soovivad usaldusväärsuse suurendamiseks teksti tõlgendamisse kaasata kaaskodeerijaid. Autor kaasas kodeerimisprotsessi magistr töö juhendaja, kes kodeeris kokkuleppelised 3 lehekülge intervjuud. Sama tegi ka autor. Kodeeritud tekst vahetati kokkulepitud kuupäeval kindlal kellaajal. Seejärel kodeerimistulemusi võrreldi, kuni saavutati koostööla. Kodeerimise usaldusväärsuse tõstmiseks kodeeris autor ka ise nädalase vahega kogu teksti uuesti.

QCAmap'i abil moodustatud koodidest tehti *Excel* 'i tabelina väljavõtte. Pidevalt võrreldes tabelis olevaid koode, moodustasid väljavõtted erinevate koodide tähenduslike üksuste kohta. Koode grupeeriti seni, kuni moodustasid sisu sarnasuse alusel alakategooriad. Seejärel alakategooriad analüüsiti ja kõrvutati seni, kuni moodustasid peakategooriad. Elo & Kyngäs (2008) soovitusel lähtuti kategooriate moodustamisel sarnaste ja omavahel seotud kategooriate paigutamisest peakategooriatesse, mis tähendab, et kategooriad moodustati sisust

tuleneva loogika alusel. Sellise grupeerimise eesmärk on vähendada kategooriate arvu, koondades neid, mis on sisult sarnased. Näide kategooriate moodustamisest on kujutatud tabelis 1.

Tabel 1. Näide peakategooriate moodustumisest



Tulemuste näitlikustamiseks esitab autor tekstinäiteid, arvestades, et nende põhjal ei oleks intervjuueeritav tuvastatav. Seetõttu on kõik intervjuueeritavad tähistatud trükitähega (A kuni F). Kui intervjuueeritavad kasutasid veel kellegi kolmanda nime, siis tähistati see tekstis tähega X ja intervjuueeri on tähistatud trükitähega I.

Aruväli (2014) selgitab tuginedes Flick'i (2007) teooriale oma magistritöös, et uurija isiklikud suhtumised ja arvamused ei mõjutaks uurimuse tulemusi ning seetõttu on oluline, et uurija hindaks ja analüüsiks oma rolli kriitiliselt. Seetõttu tegi autor protsessi käigus märkmeid (tekkinud mõtted, tähelepanekud, tekkinud küsimused, kirjandus jms), mis aitasid töö koostamisel jääda objektiivseks.

3 Tulemused

Järgnevas peatükis esitatakse lähtuvalt uurimisküsimustest ülevaade PYP õppekava rakendamisega seotud muutustest igapäevatoos, õppekavade ühisjooned ning rakendamisprotsessi käigus tekkinud probleemidest ning nende lahendustest. Tulemused esitatakse ala- ja peakategooriate järgi. Tulemuste kajastamisel nimetatakse kõiki intervjuueeritavaid *vastajateks*, et tagada intervjuueeritavate konfidentsiaalsus.

3.1 Tajutud muutused

Tajutud muutustena tõid vastajad suhtumist oma töösse ja õpetamisse. Muutusi tajuti veel töökoormuse osas, õpilaste oskuste arengus ja õppekeskkonnas.

Muutused suhtumises oma töösse.

Vastajad tõid välja muutused, mis on toimunud seoses suhtumisega oma töösse. Senisest enam on hakanud vastajad hindama koostöö olulisust ning seda rohkem praktiseerima.

Vastajate arvates on hakanud õpetajad seoses PYP õppekava rakendamisega rohkem tegema koostööd, sest on tekkinud suurem vajadus asju ühiselt arutada ja planeerida. Mitmed vastajad nendivad, et ilma koostööta ei olegi võimalik PYP-d rakendada.

B: Mulle tundub, et me oleme hakanud rohkem koostööd tegema.

A: PYP alus ongi koostöö teiste õpetajatega. Teistmoodi seda teha ei saa /.../

Samuti märgiti, et vastajad on hakanud rohkem tähelepanu pöörama ajajuhtimisele, mis on peamiselt tingitud töökoormuse suurenemisest ja see omakorda tingitud tööülesannete paljususest. Ajapuudust põhjustab asjaolu, et nüüd peavad õpetajad enda arvates tegelema mitme uue asjaga korraga nagu näiteks PYP õppekava rakendamine, selle ühildamine PRÕK-iga, uue (2011.a) PRÕK-i juurutamine ja kujundava hindamise sisseviimine. Vastajate arvamustest on võimalik välja lugeda, et nad peavad kujundavat hindamist täiesti eraldiseisvaks, kuigi see on üks osa PRÕK-ist. Ajakadu põhjustab ka õpetajate vähene kogemus, sest ei osata veel leida tasakaalu kõikide uute rakendamist vajavate asjade vahel.

B: /.../ ma oma peas nagu struktureerin suht täpselt selle tunni ära, et kui palju mul ikkagi millegi peale seda aega on, et ma siis jõuaksin need kaks asja ära teha. Selle Eesti ainekava ära teha ja selle PYP ära teha.

Muutustena suhtumises oma töösse tõid vastajad esile senisest enam teha omavahelist koostööd ja vajadust senisest enam tegeleda oma aja juhtimisega.

Muutused suhtumises õpetamisse.

Seoses suhtumisega õpetamisse toodi esile seda, et õpetajad on muutunud õpetamise osas loovamaks.

C: Aga mulle tundub, et selline loov asi on nagu rohkem praegu. Me peame tegema loovalt, sest muidu ta lihtsalt ei sobi sinna sellesse PYP-i. Et selliseid tampivaid harjutusi, ausalt ma ei mäleta ka, et ma üldse selle aja jooksul oleksin teinud.

Vastajate vastustele tuginedes saab väita, et loovus väljendub teemakesksemas lähenemises ning julguses panna enam rõhku nii uudsetele aktiivõppemeetoditele kui klassikalistele harjutustele ja ülesannetele. Samuti proovivad õpetajad *lahti lasta* õpikust kui õppetööd juhtivast elemendist.

A: Kindlasti on muutunud see, et kui varem lähtuti õpetamisel siiski õpikutest ja õppematerjalidest, siis seoses selle PYP-iga oleme pidanud kujundama ümber õpetamisviisi selliselt, et me ei lähtu enam olemasolevatest õppematerjalidest, vaid siis sellest teemast, mida meil on vaja õpetada /.../

Vastajad kirjeldavad intervjuudes, kuidas õpetajad otsivad ise uusi, põnevaid materjale ning ka koostavad neid ise. Vastustes märgiti, et on hakatud senisest rohkem kasutama internetti ja lugema ingliskeelseid materjale.

Muutused õppekeskkonnas.

Vastajad tõid esile muutusi õppekeskkonnas, mis on tingitud PYP-i teistsugusest metoodikast.

D: /.../ PYP näeb ette, et kui sa teed mingit teemat, siis selle teema asjad ripuvad igal pool. Tohtu virvarr. /.../ Vot see on kõige suurem erinevus ja mina ei pea seda õigeks. Kõik ripub väljas, mis iganes tehtud on. See väsitab, see väsitab!

Õppekeskkond on muutunud vastajate arvates kirjumaks ja väsitavamaks, sest PYP-i metoodika järgi on oluline, et transdistsiplinaarse teema protsess oleks nähtav ja kogu aeg silme all. Sisuliselt tähendab see seda, et väga palju tööd tuleb teha paberile (esseed, luule, laulud, rühmatööd, postrid, illustratsioonid, projektid, esitlused jms) ja siis see seinale riputada. See omakorda muudab õppekeskkonna vastajate arvates kirjumaks ja väsitavamaks ning neil on sellega keeruline kohaneda.

Muutused õpilaste oskustes.

Vastajad märkasid positiivseid muutusi õpilaste oskustes. Suuresti on muutused tingitud sisseviidavast kujundavast hindamisest, mis on tegelikult PYP-i ja PRÕK-i õppekavadel üheks ühisjooneks.

A: /.../ et võibolla see muutus ongi nagu kõige suurem, et nad oskavad ise sõnastada endale eesmäärke, kuhu nad tahavad jõuda... Ja kui nad on need isendale ära sõnastanud ja välja öelnud või kasvõi kirja pannud, siis on neid järgida lihtsam. Ja see töö õnnestub paremini, kui et lihtsalt anda õpilasele tööülesanne ja öelda talle, et tehke nüüd. Et see osa on nagu, mida ma olen jah kõige rohkem märganud.

Õpilased on hakanud ise seadma eesmäärke ja püüavad neid täita, s.t õpilased on hakanud senisest rohkem võtma vastutust oma õppimise eest. Vastajad on märganud, et õpilaste sotsiaalsed oskused on muutunud paremaks, osatakse paremini kaasõpilasi kuulata ja nende arvamusi aktsepteerida.

Muutused töökoormuses.

Vastajad rõhutasid intervjuudes, et nad tajuvad töökoormuse suurenemist.

C: /.../ Et mul ei lähe ikkagi ühtegi nädalavahetust mööda ilma.

B: Tööd on kaks korda rohkem.

Töökoormuse suurenemine on tingitud paljuskü transdistsiplinaarsest õppes. Vastajate selgitustest järeldub, et transdistsiplinaarset õpet on väga keeruline läbi viia Eesti õpikute, tööraamatute ja töövihikutega, sest tihtipeale need lihtsalt ei sobi teemasse. Seetõttu peavad õpetajad ise otsima palju uusi ja sobivaid õppematerjale. Tihtipeale tuleb need materjalid tõlkida inglise keelest eesti keelde või koostada algusest lõpuni ise.

B: /.../ Eesti õppekavaga seoses on meil ju tegelikult olemas kõik – raamatud on olemas, töövihikud on olemas, eestikeelsed tabelid on olemas. /.../ Aga PYP-i teemaga seoses on ju kõik ingliskeelne. /.../ Ma pean ikkagi hästi palju ise minema ja otsima materjali.

Seoses PYP rakendamisega peavad õpetajad välja töötama teistsuguseid dokumente (nt POI, planeerimiskava jt). Need dokumendid on nõutud PYP-i poolt ja ilma nendeta ei saa korraldada õppetööd. Vastustest selgub, et PYP-i dokumentide täitmine on lisandunud juba olemasolevatele (nt töökava, analüüsid jms). Lisandunud dokumentatsioon on suurendanud omakorda töökoormust ja sunnib senisest enam aega planeerima.

A: Et tööülesanded on selles mõttes muutunud, et tuleb koostada teistsuguseid nii-öelda töökavasid ja planeerimismaterjale.

Kokkuvõtvalt võib vastajate kirjelduste alusel öelda, et muutused on toimunud õpetajate mõtteviisi osas, s.t muutunud on suhtumine töösse ja õpetamisse. Õpetajad on hakanud senisest enam tegema koostööd ning on sunnitud oma ja tunni aega põhjalikumalt planeerima. Teine suur muutus oli töökoormuse suurenemine, mis on tingitud sellest, et korraga peab rakendama palju uusi asju (PRÕK, PYP õppekava, kujundav hindamine), mis omakorda lisab tööülesandeid. Kolmandana märkasid õpetajad muutusi õpilaste oskustes. Õpilased on muutunud pädevamaks sotsiaalselt ning võtavad rohkem vastutust oma õppimise eest. Õpilaste oskuste muutumine on seotud kujundava hindamisega. Mitmekesisemaks on muutunud ka õppekeskkond.

3.2 Õppekavade ühisjooned

PYP-i õppekava ja 2011. a PRÕK- i ühisjoontena toodi intervjuudes välja kolm tasandit: sarnased eesmärgid, kujundav hindamine ja üldõpetuslik lähenemine.

Sarnased eesmärgid.

Vastajad tõid olulise kattuvusena välja mõlemale õppekava sarnased eesmärgid. Arvati, et eesmärkide osas kattuvad PYP õppekava ja PRÕK paljuski.

A: Uues Eesti õppekavas on minu meelest see väga ilusti välja toodud, et oluline on tähtsustada rohkem arutlusoskust, iseseisva töö oskust, info leidmise ja uurimise oskust. /.../, mis tegelikult on selle PYP alus.

Vastajate arvates rõhutavad mõlemad õppekavad väärtuskasvatust, sotsiaalseid oskusi, eluks vajalikke oskuste omandamist ja õpilase kui terviku arendamist.

Kujundav hindamine.

Järgmise ühisjoonena toodi välja kujundav hindamine. Vastajad leidsid, et mõlemas õppekavas on rõhutatud õpilasepoolset vastutust oma õppimise eest.

A: See on minu meelest üks PYP tugevamaid külgi, et õpetajad õpetavad ja suunavad õpilasi iseseisvalt mõtlema ja arutlema ... Ja-jaa vastutust iseenda õppimise eest võtma. See on väga

oluline. Tegelikult on see mõtteviis mitte ainult PYP-is, vaid tegelikult on seda tähtsustatud ka meie uues õppekavas ja see on ka üks kujundava hindamise alustalasid.

Lisaks toodi välja, et Eesti õppekava kujundav hindamine ja PYP-i hindamine on sarnased, sest rõhk on konstruktiivsel tagasisidel ja refleksioonioskuse arendamisel, mitte numbrilisel hindamisel. Toodi välja, et suund on vähendada numbrilist hindamist algklassides.

Üldõpetuslik lähenemine.

Vastajad tõid ühisjoonena välja üldõpetuslikku lähenemist.

C: Ja ütleme seda, et seda teemakeskust on ikkagi hästi palju. Muidugi mitte nii süvitsi kui PYP. Kui ma võtan näiteks talve teema, siis seda on ikkagi nii eesti keeles kui ka loodusõpetuses.

Vastajad tõstsid esile ainekesksuse vähendamist suunaga teemakesksele/ transdistsiplinaarsele õppele. Toodi välja ka võimalus kasutada ühesuguseid õppemeetodeid.

A: Et see õppimine ei ole nagu nii kitsalt seotud ühe ainega, vaid see, et see teadmine ja arusaamine tekiks läbi erinevate ainete. Ja see integratsioon, mis tegelikult on ju Eesti õppekavas ka väga suuresti tähtsustatud. Et õpilased saaksid aru, kust tulevad need seosed ja miks on neil teatud oskusi vaja ja seda siis seostada läbi nende erinevate teemade, mida õpetatakse.

Vastajate vastustes tuli esile, et nii PYP-is kui ka PRÕK-is peetakse oluliseks seda, et algklassides annab põhiaineid üks õpetaja. Leiti, et see soodustab ainetevahelist lõimumist.

A: Selles osas on meil nagu hea, et klassiõpetaja annab meil enamusi põhiaineid, mis on nagu selles PYP-s hästi oluline, et klassiõpetaja annaks põhiaineid nagu eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, inimeseõpetus. /.../, et see võimaldab nagu suuremat integreerumist erinevate õppeainete vahel.

Kokkuvõtvalt nimetasid uuritavad kolme olulist tasandit, mille osas PYP õppekava ja 2011. a PRÕK kattuvad. Nendeks on eesmärgid, üldõpetuslik lähenemine ja kujundav hindamine. Sarnasused olulisematel tasanditel loovad paremad võimalused õppekavade ühildamiseks.

3.3 Tajutud probleemid

PYP õppekava rakendamisega seoses tõid vastajad välja mitmeid probleeme. Probleemid koonduvad järgmiste kategooriate alla: toetav õpikeskkond, ajapuudus, töökoormus, kohanemisprobleemid, õpetaja ettevalmistus, õppematerjalid ja ainepõhine tunniplaan.

Toetav õpikeskkond.

Toetava õpikeskonnaga seotud probleemide all pöörasid vastajad enam tähelepanu transdistsiplinaarsete teemadega kokkusobivate materjalide vähesusele. Võrdluseks toodi välismaiseid rahvusvahelisi koole, kus vastajad olid koolitusel käinud. Toodi välja, et nendes koolides on õppeklassid väga mitmekesise sisutuse ja väga hea raamatukoguga. Sobilike materjalide puudumine toob kaasa töökoormuse kasvu, sest õpetaja on sunnitud ise õppematerjale koostama.

B: Puudus on tõesti, et oleks rohkem neid raamatuid, et nad oleksid klassis, et oleksid mängud oma klassis. Et jah, seda meil kahjuks ei ole. /.../ Samas mul pole limiitigi, et saaksin seda kõike nii palju paljundada.

Veel tõsteti teravalt esile ruumipuudust, mis on MHG-s suureks probleemiks olnud varemgi, kuid seoses PYP õppekava rakendamisega tuli eriti teravalt esile.

C: /.../Ehk siis see, et ma jooksen kogu aeg ühest ruumist teise. Mind väga häirib, mis puudutab PYP-d... See klassiruumi korraldus. Ma tahan panna neid toole ja laudu hoopis teistmoodi eksju, siis ma ei saa. Mul ei ole mõtet seda üheks tunniks teha niimoodi. Ma pean hakkama enne tunni lõppu jälle varakult hakkama kolima eksju, et keegi teine klass saaks sisse tulla, sest et... Mulle tundub see klassiruumi paigutus... Me jookseme ühest klassist teise. On oluline teada, et see on tõesti su koduklass. Sa võid planeerida tegevusi, sa võid istuda seal vaiba peal ja planeerida tegevusi. Et see oleks kuidagi noh käe-jala juures paremini.

Vastajad tõstsid esile, et neile ei meeldi jagada oma klassiruumi teise algklassiga ja neile ei meeldi, et nende klassis käivad sees ka suuremad klassid. Selline ruumide jagamine

takistab PYP metoodika järgi õpetamist (tööde eksponeerimine, laudade paigutus, vajalike õppevahendite ja raamatute hoidmiseks pole ruumi).

Suurenenud töökoormus.

Vastajate vastustes tuli ühe probleemina selgelt esile suurenenud töökoormus. Töökoormuse suurendajatenä toodi esile mitme uue asja üheaegset rakendamist, klassiõpetajate suurt tunnikoormust, vajadust ise otsida ja koostada sobilikke õppematerjale.

B: Noh tundub nagu kolm asja... see Eesti ainekava, PYP ja kujundav hindamine ka. Kõik peaks nagu kuidagi kokku klapitama, aga vot see asi ei ole meil veel kuidagi paigas, onju. Ei saa veel aru. Kõik asjad on uued korraga. Ja nagunii esimene klass on alati jälle nagu uus. Et me oleme selles osas küll nagu natuke segaduses ja raskustes.

Intervjuude põhjal saab järeldada, et töökoormuse suurenemine ja ajapuudus on omavahel väga tihedalt seotud. Näiteks suure tunnikoormuse tõttu on raske leida ühist planeerimisega.

F: Antud hetkel on nende koosviibimiste läbiviimine olnud raskendatud selle tõttu, et kõigil on väga palju tunde ja sellist ühist kokkusaamise aega on väga raske leida /.../

Vastajate vastustest järeldub, et töökoormuse suurenemist soodustab kaudselt ka vähene ettevalmistus ja kogemuste puudumine. Õpetajad ei ole mõlemat õppekava põhjalikult läbi töötanud, mistõttu nad rakendavadki enda arvates mitut erinevat asja.

Ajapuudus.

Vastajad tõid välja suure puudusena ajapuuduse ja raskused selle jagamisel. Ajapuuduse põhjustajatena tõsteti esile suurenenud töökoormust, sest tegeleda tuleb paljude uute asjade rakendamisega korraga. Samuti on väga raske oma tööaega planeerida, sest kõik on vaja ära teha, aga tööaeg on üks. Esile tõsteti ka ajapuudust õppetunnis, mis tuleneb sellest, et ühes õppetunnis peab õpetaja jõudma õpetada Eesti õppekava järgi aineid ja samas kasutama PYP-ile omast aktiivõpet, mis võtab palju aega.

A: Et-et võibolla see aeg on kitsaskoht. PYP oleks hea, kui õpilastel oleks aega arutleda, mõtiskleda, et ei oleks seda tempot peal. Et kas ee, et praegu mulle tundub, et-et kuna meil on

selline üleminekuperiood, et me nagu teeme osasid asju vanade meetodite järgi, nagu me oleme harjunud tegema, ja osasid asju uute järgi, siis mulle tundub, et aega jääb väheks. Et aega oleks rohkem vaja. Sellist võibolla tunniaega või sellist arutlusaega.

Vastajate vastustes kerkis esile ajapuudus ka seoses koostöö vajadusega.

F: Antud hetkel on nende koosviibimiste läbiviimine olnud raskendatud selle tõttu, et kõigil on väga palju tunde ja sellist ühist kokkusaamise aega on väga raske leida, kuid ma loodan, et järgmisel aastal see võimalus meil paraneb ja me saame sisse viia ikkagi regulaarsemad kohtumised.

Õpetajad teevad koostööd, kuid leiavad, et seda oleks vaja teha regulaarsemalt, kuid aega napib.

Õpetaja ettevalmistus.

Vastajad märkisid, et nad tunnevad, et nad oleks pidanud saama enne alustamist rohkem ettevalmistust. Vastajad selgitasid, et ainult ingliskeelsete materjalide läbilugemisest neile ei piisanud. Seda enam, et materjalidega tutvumise aeg sattus suvisele puhkuseperioodile, kui õpetajad vajasid õppeaastast kosumist.

C: Aga minule endale jäi küll poolikuks see, et kui see päris alguse sai. Et ma ei tea, kas see oli kevadel või suvel, kui X saatis, et lugege läbi need asjad ja need asjad. /.../ Et rohkem need asjad ... oleksid pidanud rohkem nagu alguses ... olulised asjad, mida lugeda ja õiges järjekorras lugeda. X saatis ja mina küll ei lugenud neid kõiki läbi.

Vastajate vastustes jäi kõlama mõte, et nad oleks soovinud enne rakendamise algust saada korralikku koolitust, mis oleks õpetanud just algusega seotud aspekte (nt planeerimine, ühildamine, tööde järjekord jms). Vastajad oleks soovinud näha mõnda näidistundi või isegi mõned näidistunnid ise läbi viia ja neile tagasisidet saada.

B: /.../ ma tunnen, et mul oleks tõesti rohkem vaja neid koolitusi, mis hakkaksid kohe tõesti algusest peale. Mis õpetaksid võibolla neid plännereid (autor: planeerimiskavu) täpsemalt tegema; seletaksid täpsemalt kõik need küsimused lahti. Toodaks mingisuguseid näiteid. Võibolla ma isegi näeks mingisuguseid tunde, mis oleks täpselt selle PYP temaatikaga üles

ehitatud. Et noh mina tunneksin, et siis ma oleks ise kindlam ja siis ma võibolla... ikka, ikka mingi selgem nägemus sellest ... Praegu me kobame nii iseenda teadmiste najal, nii kuidagi moodi.

Vastaja arvates on probleemiks ka ülikoolipoolne õpetajate ettevalmistus. Riik töötab välja uue riikliku õppekava, mis on hoopis erinev eelmisest, samas aga jätkub traditsiooniline üliõpilaste koolitamine.

D: Kuna meil ikkagit valmistatakse ette ja koolitatakse õpetajat teistel alustel... Ma eeldan, et vast ülikoolid ka aastate pärast viivad endale sisse selle üldõpetuse õppe põhimõtteid ja metoodikat rohkem. Praegu on meil antud uus õppekava, aga õpetajad on jäetud ette valmistamata selleks tegelikult. Et kuidas ja mismoodi nende eesmärkideni ikkagit jõuda? Räägitakse küll, et vähem ainekeskset õpet tuleb teha, õpetada ise lapsi mõtlema ja loovalt tegema, aga õpetajakoolitust ja õppeviisi muutmist, selleni noh, ei ole jõutud ja tuleks rohkem tähelepanu pöörata.

Kuna vastajatel puudusid vajalikud eelteadmised ja kogemused, tundsid nad ennast ebakindlalt. Vastajatel oli raske leida viise, alustamaks kahe õppekava samaaegset rakendamist, sest enne alustamist oli neil omavahel läbi arutamata ja paika panemata plaan, kuidas rakendamist läbi viia.

Kohanemisprobleemid.

Intervjuudest oli võimalik välja lugeda raskusi kohanemisel uue õppekavaga. Raskeks peeti üleminekut traditsiooniliselt õpetamisfilosoofialt PYP filosoofiale. Samuti toodi välja raskusi õpetamisviiside muutmises, sest õpetajad on kaua õpetanud ühtmoodi ja nüüd peab järsku õpetama teistmoodi.

F: Tegelikult kindlasti üleminek meie traditsiooniliselt õpetamisfilosoofialt PYP filosoofiale on keeruline. /.../ Ning eelkõige kõige suurem muutus on see, et peab hakkama muutma enda mõtteviisi ja arusaamu sellest, kuidas õpetada. Et kindlasti on näha, et see toob õpetajatele lisatööd, kuna hetkeseisuga siiski õpetajad on harjunud õpetama vanat moodi ja nad teevad ju seda ikkagi edasi ja siis nad püüavad sinna sisse integreerida uut mõtteviisi, uut õpetamisviisi.

Raske ei ole mitte ainult kohaneda PYP-iga, vaid ka uue PRÕK-iga.

A: Aga õpetajad, kes on harjunud õpetama teistmoodi, nendel läheb tegelikult endal ka aega, et kohandada ennast ümber meie vanalt riiklikult õppekavalt meie uuele riiklikule õppekavale.

Õpetajatel on raske kohaneda uue õpetamismetoodikaga. Üheks takistajaks on riiklik tasemetöö. Tuuakse välja, et mõlema õppekava järgi on soovitud ainekesksuse vähenemine, et lähenemine õpetamisele ja õppimisele peab olema loov ja keskenduma peaks hoopis oskuste arendamisele, mitte faktide tuupimisele. Kuid riik korraldab igal kevadel tasemetöid, mis siiski keskenduvad veel faktidele ja vähem oskustele. Selline ebakõla on kohanemist raskendav asjaolu.

C: Aga selles mõttes jälle võibolla tulemuste kontrollimisel peaks ka nagu rõhk olema vähe teistsugusel. /.../ Kui meie rõhk on hoopis sellisel looval asjal, siis võibolla noh need tasemetööd, et võibolla need peaksid ka olema natuke teistsuguse suunitlusega.

Vastajate vastustes tuleb selgelt esile raskus kohandada kujundava hindamisega ja seda nii õpetajate kui ka õpilaste poolt. Kujundav hindamine paneb õpilasele suurema vastutuse oma õppimise eest. Õpetajatel on keeruline anda õpilastele vastutust, sest nad pole harjunud ja õpilasel on raske seda vastutust omaks võtta. Õpetaja ei tea täpselt, kuidas seda teha. Õpilasel omakorda on raske aru saada hinnangust, sest ta on harjunud numbrilise hindegaga ehk hea versus halb.

A: Õpilased tulevad kooli teadmise, et koolis on sul läinud hästi, kui oled saanud hinde viis ja on sul läinud halvasti, kui oled saanud hinde kaks. Ja nad nagu ei oska seda tausta mõtestada lahti. Aga raske on nagu üle minna numbriliselt hindamiselt kujundavale hindamisele nii õpetajatel, ma kujutan ette, kui ka õpilastel. Sest kujundava hindamise üks suuri osasid on õpilase enesehinnang ja hinnang kaaslasele. Et see kujundavale hindamisele üleminek, vahet ei ole kas siis seoses uuele õppekavale või siis PYP-iga, on üks üks raskemaid asju. Et see, kuidas anda tagasisidet õpilasele, kas ta on olnud edukas või mitte. Ja kuidas viia ta selleni, et ta hakkaks iseendale järgmisi eesmärke püstitama.

Seoses kujundava hindamisega tuli intervjuudest veel esile see, et õpetajatel on raske teha vajalikul määral koostööd lapsevanemaga.

F: PYP-i hindamisfilosoofia näeb ette võimalikult palju lapsevanema kaasamist õppeprotsessi. Just nimelt selle tagasiside andmise osas. Et ma arvan, et see on nagu see hästi suur erinevus, mida on meil veel natuke keeruline rakendada, sest lapsevanemad reeglina, tänapäeva lapsevanemad tulevad sellisest nõukogudeaegsest või sellisest nõukogudejärgsest üsna rangest ja sellisest struktureeritud õpetamissüsteemist.

Vastustest järeldub, et oma uue rolliga on raske harjuda ka lapsevanemal. Lapsevanem mõistab numbrilist hindekskaalat ning paratamatult tahavad nad hinnangu panna võrdlusse numbrilise hindega. Samuti ei mõisteta, mida selle hinnangulise kirjeldusega tuleb kodus peale hakata.

Ainepõhine tunniplaan.

Kitsaskohana PYP-i õppekava rakendamisel toodi intervjuudes välja ainepõhine tunniplaan.

A: Üks kitsaskoht on võibolla see, et me oleme liiga vanades raamides kinni. /.../ Me oleme siiski selles ainepõhises õpetamises. Et selle jaoks ma kujutan ette, et võiks olla õpilaste tunniplaan koostatud üldõpetuse vaimus, kus ei ole konkreetseid ainetunde, vaid õpetatakse teemasid, ilma ütle mata, et see on nüüd eesti keel või see on nüüd matemaatika. /.../ Siis oleks seda programmi tegelikult teha lihtsam. Meie hetketunniplaan võibolla seda väga ei toeta.

Probleemiks on see seetõttu, et ainepõhise tunniplaaniga on õpetajal raske organiseerida transdistsiplinaarset õpet. Teisalt püüavad õpetajad läbi viia teemakeskset õpet ning see on segadust tekitav nii õpilastele kui ka õpilastele.

Õppematerjalid.

Vastajad rõhutasid eestikeelsete transdistsiplinaarsete teemade jaoks sobilike õppematerjalide puudumist. Õpikuid ja töövihikuid on küll võimalik mingil määral kasutada, kuid selleks, et teemakäsitus oleks terviklikum ja sügavam, on nendest vähe kasu. Veel toodi välja, et eksemplaride arv raamatukogus on väike, sest ei võimalda teha rühmatööd tunnis.

B: Selle ühe raamatu näitamisest klassis on vähe kasu, peale selle on ta inglisekeelne... Et ei ole ikkagi, mina ütles, et ei ole ikkagi väga palju selliseid materjale, et ma kohe lähengi

näiteks siit meie kooli raamatukogust võtan kõik materjalid. Kohe toon lastele, et oh, lapsed kohe teevad ja loevad.

Lisaks toodi välja, et eestikeelsed õpikud takistavad PYP-i rakendamist, sest nad kipuvad traditsiooniliselt õpet juhtima. Sellisel juhul õpetaja planeerib oma töökava harjumuspäraselt õpikute järgi ja on harjunud, et kui õpik ja töövihik on olemas, siis peab see olema läbi loetud ja ära täidetud.

A: Senikaua kui me oleme üsna kinni nendes olemasolevates õppematerjalides, senikaua on selle PYP-i filosoofia järgi õpetamine üsna keeruline. /.../ Antud hetkeseisuga mulle tundub, et meie koolisüsteemis on siiski õpikud ja töövihikud väga paljuski õppeprotsessi juhtivad vahendid.

Probleemiks on ka ingliskeelsed õppevahendid, mis küll sobivad hästi välismaalastele, aga neid on raske kasutada eriti väiksemate eesti keelt kõnelevate õpilastega, sest tekib mõistmise probleem. Kui õpetaja siiski leiab, et materjal on sobilik kasutamiseks, peab ta hakkama materjali suupäraseks tõlkima, mis omakorda tõstab töökoormust.

B: On ikkagi ka see keeleprobleem /.../ mis on ka ikkagi väikeste laste jaoks. Me ei saa tõesti kõike võtta sealt internetist. Et ma vaatan, et jeee!, et väga hea asi, et lasen neil filmi vaadata ja siis lasen neil avaldada mingit oma arvamust või teha selle põhjal, kuid nad ei pruugi sellest üldse aru saada. Et ma pean nüüd selle välja mõtlema, et kuidas ma seda tõlgin ja kas ma üldse seda tõlgin.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et ilma probleemideta uue õppekava rakendamine ei kulge. Probleemidena toodi välja toetava õpikeskkonna kasinust, kohanemisprobleeme, õpetajate ettevalmistuses esinevaid puudusi, töökoormuse suurenemist, ajapuudust, ebasobivaid õppematerjale ja ainepõhist tunniplaani. Loetletud probleemid on omavahel tihedas seoses. Kui ilmnevad probleemid ühes valdkonnas, tekivad probleemid ka kohe teistes valdkondades.

3.4 Võimalikud lahendused

Vastajad pakkusid intervjuudes välja mitmeid võimalikke lahendusi probleemidele, mis kerkisid esile seos PYP-i õppekava rakendamisega. Pakutud lahendused on järgmised: toetava õpikeskkonna parandamine, enesetäienduse kättesaadavuse parandamine, mõtteviisi muutmine ja tõhusam planeerimine.

Toetava õpikeskkonna parendamine.

Vastajad rõhutasid, et kindlasti on vaja rohkem raha planeerida PYP-i rakendamisse.

D: Kindlasti areneks see asi kiiremini, kui oleks neid finantse rohkem. Sest hästi palju seisab finantsi taga.

Vastajad tundsid puudust transdistsiplinaarse õppega sobivatest eestikeelsetest õppematerjalidest. Samuti sooviti, et raamatukogu võiks olla kaasaegsem, mitmekesisem.

E: Tohutu suur osa selles näiteks raamatukogul /.../ ma mõtlen lihtsalt seda et, kui sa tahad näiteks klassi võtta mingisuguseid teatmeteoseid, et oleks neid mingi viis tükki ühte, et sa saada mingit grupitööd teha.

Vastajad märkisid intervjuudes, et lisaks kohustuslikule kirjandusele võiks raamatukogus olla suurem valik teatmeteoseid, arendavaid mänge. Leiti, et eksemplare võiks olla rohkem kui üks või kaks, et oleks võimalik teha rühmatööd. Üheks võimaluseks oleks küll paljundamine, kuid õpetajatel pole nii palju paljundamislimiiti, et võiks kogu aeg sobilikke materjale printida ja paljundada.

Intervjuudest tuli välja, et õpetajad sooviks lahendusi ruumipuudusele.

E: Aga tegelikult igal PYP klassil peaks olema oma koduklass, et sa saadki riputada oma kraami seinte peale. /.../ Et oleks niimoodi, et kui ma õhtul ukse lukku panen, siis nii ongi, et hommikul keeran jälle lahti ja kõik on nii, nagu ma õhtul jätsin.

Sooviti, et igal klassil oleks oma koduklass, kus võõrad sees ei käi, ning see oleks varustatud võimalikult hästi, et kõik oleks käe-jala juures.

Mõtteviisi muutus.

Üheks oluliseks lahenduseks probleemidele pakuti intervjuude käigus, et õpetajad, õpilased ja lapsevanemad peaks muutma ise oma mõtteviisi.

A: Selleks, et ta (autor: PYP) sobiks meie traditsioonilisse üldhariduskooli ja traditsioonilisse õpetamisse, tuleks tegelikult arvatavasti õpetajatel iseendal oma arusaamist õpetamisest hästi palju muuta. Justnimelt selles osas, et õpetaja ise ei ole täielikult vastutav klassis toimuva eest ja selle eest, et mida siis õpilased teavad ja oskavad, vaid et ka õpilased võtavad vastutuse.

Arvati, et oluliseks osaks on uuendused, mis puudutavad metoodikat ja kujundavat hindamist. Samuti on vaja olla ise aktiivne ja koostöövalmis, kaasata rohkem õpilasi ja lapsevanemaid.

Klassikaliselt on õpetajad harjunud tööd organiseerima õpikupõhiselt. Lahendusena toodi välja, et õpikutesse tuleks hakata suhtuma teisiti – neist peaks saama õppetööd toetavad vahendid.

F: Nendest õppematerjalidest tuleb selles osas lahti lasta, et nad ei tohiks olla õppeprotsessi juhtivad asjad, vaid et nad peaksid olema õppeprotsessi toetavad vahendid.

Samuti leiti, et õpetajad peaksid laskma õpilastel võtta senisest rohkem vastutust oma õppimise eest seeläbi, et õpetajad ise õpetavad neile seda läbi kujundava hindamise.

A: Nüüd on seoses selle PYP-iga oluline seda just nimelt rohkem sõnastada, nagu õpilastele rohkem teadvustada, et nad ka ise oleks teadlikud sellest, et missugused nad olla tahavad ja missugused on nende eesmärgid. Et kuidas nad ise teatud õppeprotsessis... missuguseid nõudeid nad peaksid näiteks täitma või kuidas nad peaksid käituma, et see töö oleks võimalikult edukas.

Parendada enesetäiendusvõimalusi.

Vastajate arvates oleks rakendamise protsess käivitunud paremini, kui nad oleks olnud rohkem informeeritud ja oleksid saanud praktilisi koolitusi. Õpetajad oleks soovinud tutvuda mõne hästitoimiva kooliga, kus on riiklik õppekava ja PYP edukalt koos rakendatud. Samuti avaldati soovi saada koolitusi uurimusliku õppe, aktiivõppemeetodite, kujundava hindamise ja planeerimise osas. Kindlasti eelistavad kõik soovijad praktilisi koolitusi.

B: Näitlikud tunnid, ise läbi teha. Selgitused näiteks. Et kes ise sellega väga tegeleb, ta võtab võibolla mingi plänneri (selgitus: planeermiskava). Ta räägib, kuidas ta võibolla mingitele teemadele tuli. Miks ta võtab just võibolla need kesksed ideed. Kuidas see asi, kas ta kellegagi koos arutas, kuidas see asi oli, mis tulemus saavutati, kuidas lapsed selle vastu võtsid. Võibolla vaataks seda ühte-kahte tundi. Vot sellest oleks nagu hästi palju kasu.

Lisaks vähestele ettevalmistusele, tundsid vastajad, et neil on vähe kogemusi, et efektiivselt rakendada uut õppekava.

C: Ma arvan, et see on ikkagi see, et sa saad ise rohkem kogemusi. Sa saad jagada teiste kolleegidega neid kogemusi. Sa saad siis kuidagi teistmoodi teha. /.../ et ma mõtlengi, et neid kitsaskohti lahendavadki need kogemused ja teadmised. Sa saad näha seda... Sa lähed koolitusele, sa näed, sa teed seda ise läbi, sa näed praktiliselt, mis on mis.

Vastajad avaldasid lootust, et kogemuste kogunedes on järgmisel aastal seda tööd teha palju kergem.

Tõhustada planeerimist.

Intervjuudest tuli välja, et arvatavasti oleks PYP käivitamine olnud tõhusam, kui uue õppekava rakendamist oleks alustatud esimesest klassist alates.

E: Ma mõtlen, et tegelikult selle asja rakendamine niivõrd kuivõrd on tulemuslikum, kui seda hakata lastega tegema kohe esimesest klassist. Meil on nagu poole pealt.

Sellisel juhul jääks õpilastel ära segadusmoment ja neil oleks lihtsam kohaneda. MHG-s hakkasid PYP õppekava korraga rakendama kõik algklassid. Näiteks arvasid õpetajad, et käivitamist ei ole mõistlik alustada neljandast klassist, mis on kooliastme viimane klass.

Vastajad arvasid, et tuleks leida veelgi paremad võimalused koostööks, sest see on ainus viis, kuidas on üldse võimalik PYP-i läbi viia.

B: Ma arvan, et järgmisel aastal me võiksime omavahel veelgi rohkem omavahel teadmisi vahetada. Siis oleks nagu igaühel mingisugune pagas, mida saaks vahetada.

Intervjuudes avaldati arvamust, et edaspidi võiks tunniplaan olla üldõpetuslik, et oleks võimalik paremini käsitleda transdistsiplinaarset teemat.

A: Aga kui oleks võimalik tunniplaani koostada niimoodi, et ei olegi eraldi ainetunde, vaid ongi üks selline üldõpetus algklassides, kus siis õpetajal on rohkem vabadust valida, millele ta siis parajasti sellel päeval rohkem rõhku paneb, et siis oleks seda programmi tegelikult teha lihtsam.

Ühe tõsise probleemina tõsteti esile ajapuudust. Vastajad arvasid, et igaüks peab ise kõigepealt oma aega paremini planeerima, s.t kulutama rohkem aega tunni planeerimisele ja tuleb põhjalikumalt kõik läbi mõelda.

D: Aga kuidas lahendada? Lahendada saab ikkagi nii, et oma aega kasutades. Tunni ja teema läbiviimiseks tuleb rohkem iseenda aega läbi mõelda rohkem tegelikult.

Kokkuvõtlikult nägid vastajad kitsakohtade leevendamiseks mitmeid võimalikke lahendusi. Vastajate arvates saavad nad ise edaspidi palju ära teha, et rakendamine sujuks paremini. Vastajad avaldasid lootust, et kogemused ja koolitused muudavad iga aastaga rakendamise kergemaks ja tõhusamaks. Rõhutati ka vajadust jätkata koostööd ja seda veelgi tõhustada läbi parema aja planeerimise. Seoses transdistsiplinaarsete teemade õpetamisega arvati, et neid oleks palju kergem läbida, kui tunniplaan oleks koostatud üldõpetuspõhiselt,

mitte ainepõhiselt. Endast mitte olenevate lahendustena töid vastajad välja vajaduse juurde hankida finantse ja neid paremini planeerida.

Arutelu

Lähtudes magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest, arutleb autor selles peatükis uurimistulemuste üle. Vastajad kirjeldasid intervjuudes muutusi, mida nad tajuvad PYP õppekava rakendamisel. Intervjuudes toodi välja PYP õppekava ja PRÕK-i ühisjooned. Samuti tulid selgelt esile probleemid, mis on tekkinud PYP õppekava rakendamisel ning pakutakse lahendusi probleemidele.

Kuigi magistritöö teemaga haakuvaid uurimusi on läbi viidud vähe, on võimalik siiski välja tuua sarnasused võrreldes varasemate uurimustega. Muutusi tajuti suhtumises. Muutus suhtumine oma töösse ja selle korraldusse ning ka suhtumine õpetamisse. Samale järeldusele jõudis Getchell (2010) oma *online*-uurimuses. Tema uurimuses selgitasid vastajad, et seoses PYP rakendamisega on muutunud suhtumine õpetamisfilosoofiasse. Lisaks toob Getchell välja, et paremini võtsid PYP filosoofiat omaks õpetajad, kes olid vanemad kui 41 aastat. Ta põhjendab seda vanemate õpetajate pikaagesemate kogemustega. Antud magistritöö metoodika ei võimalda kohanemise ja õpetajate vanuse vahelisi seoseid välja tuua, sest väike valim ja kvalitatiivse uuringu disain ei võimalda seda.

Üheks PYP toimimise aluseks on koostöö. Seda märkasid vastajad, tuues välja, et ilma koostööta ei ole võimalik koostada POI-d, planeerimiskavu, valida sobivaid meetodeid ja õppematerjale. Varem polnud koostöö nimetatud põhjuste puudumisel nii vajalik. Samuti toodi välja, et kui varem tehti koostööd paralleelklassi õpetajaga, siis nüüd on hakatud koostööd tegema ka aineõpetajatega. Koostöö vajalikkus tuli esile ka USA-s, Georgias, (Hall et al., 2009) ja Austraalias läbi viidud uurimustes (Gough et al., 2014), mille järgi ühine planeerimine oli PYP õppekava rakendamise võtmeteguriks.

Mis puudutab muutusi suhtumises õpetamisse, siis tõid vastajad esile loovamat lähenemist õpetamisel, mis on tingitud transdistsiplinaarsete teemade õpetamisest ning PYP-le omasest metoodikast. Kui traditsiooniliselt on õppimist juhtivaks elemendiks olnud õpikud, siis nüüd on nende osakaal tunduvalt vähenenud, sest on vajadus pakkuda teemakesksemaid ja *sügavamaid* materjale. Magistritöö autor leiab, tuginedes intervjuudele, et soov ja vajadus teha senisest enam koostööd mõjutab muutusi lähenemises õppimisse. Nimelt loovam lähenemine on seotud koostööga, sest ühiselt planeerides tekib rohkem ideid ning õpetajad muutuvad ideede elluviimisel julgemaks. Seda lähenemist toetab Gough jt (2014) poolt läbiviidud uurimus, kus tõdetakse, et koostöö ja ideede rohkus mõjuvad õpetajatele innustavalt.

Teine suurem muutus puudutas aja juhtimise vajadust. Vastajad rõhutasid, et PYP rakendamine on tõstnud nende töökoormust (teistsugune dokumentatsioon, vajadus teha koostööd, õppematerjalide koostamine, tuleb rakendada korraga mitut uut asja jms) ning seetõttu tunnevad nad ise vajadust pöörata senisest rohkem tähelepanu planeerimisele, et oleks võimalik toime tulla kõikide tööülesannetega. Oluline ei ole mitte ainult planeerida POI-d ja planeerimiskavu, vaid senisest enam peab õpetaja tähelepanu pöörama tunni ettevalmistamisele ja õppetunni minutilisele planeerimisele. Ajajuhtimise vajalikkus tuuakse välja erinevate Euroopa riikide kokkuvõttes uuringus (Day, Townsend, Knight & Richardson, 2016) ning Austraalias läbi viidud uuringus (Gough et al., 2014). Nendes selgitatakse, et ajapuudust saab leevendada kõige paremini PYP koordinaator, olles abiks õpetajatele ühise aja planeerimisel ning nõustamisel. Samades uuringutes tõstetakse esile asjaolu, et rakendamine on tõhusam, kui rakendamisega seotud inimesed ei ole üle koormatud erinevate rollide ja tööülesannetega, sest see võib päädida töötajate läbipõlemisega. Liiga suur tööülesannete hulk ning mure seoses sellega tuli selgelt esile ka selles magistritöö raames läbi viidud uuringus. Õpetajad tundsid, et nad ei suuda kõikide neile pandud kohustustega korraga võrdselt hästi toime tulla.

Kolmandaks leidsid aset positiivsed muutused õpilaste oskuste arengus, negatiivseid muutusi esile ei tõstetud. Vastajad tõstsid esile kujundava hindamise (sh õppija profiili kaasamine) praktiseerimisest tingitud oskuste arengut. Märgiti, et õpilastel on hakanud arenema oskus seada ise omale õppimisega seotud eesmärgid ning on soov oma eesmärkide poole püüelda, arenemas on reflekteerimisoskus. See tähendab, et vastutus õppimise eest on jagunenud õpetaja ja õpilase vahel. Varem oli õppimisprotsess pigem õpetaja poolt juhitud. Teiseks muutuseks on sotsiaalsete oskuste parenemine. Õpilased suudavad senisest enam kuulata kaasõpilasi, aktsepteerida nende arvamusi ning anda kriitilist tagasisidet. Magistritöö autor ei leidnud uurimusi, mis oleks keskendunud PYP õppes osalevate õpilaste sotsiaalsete oskuste muutusele. Küll aga oli uurimusi, mis keskendusid õpilaste mõõdetavatele akadeemilistele saavutustele. Morrissey, Rouse, Doig, Chao & Moss (2014) selgitavad, et kui uurimuses küsiti õpetajatelt põhjendusi akadeemiliste saavutuste paranemise kohta, siis tulid ka esile antud magistritööga sarnased tulemused. Õpetajad seostasid paremaid saavutusi õpilaste motivatsiooni tõusmisega. Nad leidsid, et isikuline lähenemine ja uurimuspõhine õppimisviis avaldavad märgatavat mõju õpilaste motivatsioonile. Veel leiti, et õpilastele meeldib, kui neil on sõnaõigus seoses oma õppimisega ning neile antakse vastutus. Õpilaste

vastused kajastasid sama. Meie kujundav hindamine ja PYP hindamine ongi otseselt seotud õpilasega vastutuse jagamisega.

Vastajate poolt tõsteti esile muutust õppekeskkonnas, mis on tingitud transdistsiplinaarsest lähenemisest ja PYP-le omasest metoodikast. PYP näeb, et teemakohased materjalid peavad olema demonstreeritud kui protsessi kulgemise tõendid. Sisuliselt tähendab see erinevate tööde ja projektide riputamist seintele. Samuti peavad seintel olema nähtaval kohal õppija profiil, IB väärtused ning uurimispõhise teema kokkuvõttev väljapanek. Magistritöö raames läbiviidud uuringus selgus, et selline lähenemine on häiriv nii õpilastele kui õpetajatele, sellega ei olda harjunud. Magistritöö autor ei leidnud uurimusi, mis oleks seda arvamust toetanud, vaid väitsid hoopis vastupidist. Näiteks Morrissey jt (2014) töid ainsa erandina välja ainult ühe Singapuri eelkooli, kus esines raskusi PYP metoodikaga kohanemisega. Värvilist ja mitmekesist keskkonda peeti nende läbiviidud uuringus pigem õpilasi stimuleerivaks ja motiveerivaks. Autori arvates võib erinevus olla tingitud rahvuslikust eripärast ning traditsioonilisest õpetamisviisist, mis on Eestis juurdunud väga pikka aega, mistõttu on uue ja teistmoodi õpikäsitlusega kohaneda raskem.

Tuginedes intervjuudele leiab autor, et muutused ühes aspektis kutsuvad esile muutusi teistes aspektides. Näiteks suurenenud töökoormus tekitab vajaduse koostöö ja planeerimise järele. Õpilaste kaasamine õppeprotsessi ja hindamisse motiveerib õpilasi ning seeläbi tekib suurem soov võtta vastutus oma õppimise eest ning tegutseda eesmärgipärasemalt.

Vastates teisele uurimisküsimusele, mis keskendub PYP õppekava ja PRÕK-i ühisjoonte väljatoomisele, saab välja tuua kolm suuremat sarnasust: eesmärgid, kujundav hindamine ja üldõpetuslik lähenemine. Kaufmann (2005) toetab magistritöö autori arvamust, mis tugineb intervjuudele, et uue õppekava rakendamine on keeruline protsess. Uuringuid, mis võrdleks riikliku õppekava PYP õppekavaga ja toetaks magistritöö tulemusi, leidis magistritöö autor ühe. Uus-Meremaal on läbi viidud uuring, mille üheks eesmärgiks oli võrrelda PYP õppekava Uus-Meremaa õppekavaga (Kushner et al., 2015). See uurimus toetab magistritöö uurimuse tulemusi osaliselt. Nemad toovad välja, et nende kahel õppekaval oli märkimisväärsel hulgal kattuvusi. Magistritöö autori arvates on õppekavade ühildamise kontekstis vajalik võrrelda ühildatavaid õppekavu, sest nii saab välja tuua ühisjooned ja erinevused. Võrdlemises peitub aja kokkuvõtte, sest sarnaseid aspekte ei ole ju tegelikult vaja ühildama hakata. Intervjuudele tuginedes leiab autor, et ühisjoonte väljatoomine aitab õpetajatel leida tasakaalu kahe õppekava vahel ning säästa aega. Vastajad märkisid

intervjuudes sageli, et neil on keeruline leida tasakaalu PYP õppekava ja PRÕK-i vahel. Autori arvates on see imekspandav, sest tegelikult loetlesid vastajad mitmeid PYP õppekava ja 2011. a PRÕK-i ühisjooni. Lähtudes intervjuudest, kus vastajad rõhutasid pidevalt, et nad rakendavad korraga kolme asja (PYP õppekava, 2011. a PRÕK ja kujundav hindamine), tundub autorile, et õpetajad hakkasid õppekavade ühisjoontele sügavamalt mõtlema alles protsessi käigus, kui tekkisid raskused. Õppekavade ühisjooned oleks pidanud põhjalikumalt läbi töötatama juba enne õppeaasta algust. Autor leiab, et teades õppekavade ühisjooni, ei ole vaja rakendada korraga mitut asja. Samuti oli hämmastav see, et kujundavat hindamist peeti eraldi rakendamist vajavaks objektiks, kuigi vastajad toovad ise selgelt esile, et PRÕK-i kujundav hindamine ja PYP hindamine on sisuliselt samad asjad ja moodustavad osa mõlemast õppekavast.

Vastajate arvates rõhutavad mõlemad õppekavad väärtuskasvatust, sotsiaalseid oskusi, eluks vajalike oskuste omandamist ja õpilase kui terviku arendamist. Märkimisväärsed sarnasusi toodi välja hindamise osas. Leiti, et meie kujundav hindamine on sisuliselt sarnane PYP hindamisega. Ainuke erinevus on see, et PYP hindamine tugineb õppija profiilile, mille abil on kergem hindamist läbi viia. Kuid oluline on see, et mõlemad õppekavad rõhutavad õpilase õppeprotsessi kaasamist, andes seeläbi õpilasele suurema sõnaõiguse ja vastutuse oma õppimise eest. Intervjuudes toodi välja, et kujundav hindamine soodustab refleksioonioskuse arengut, õpetab vastutust ja eesmärgipärast tegutsemist. Samuti muutuvad selle tulemusena õpilased avatumaks, nad oskavad paremini avaldada arvamust ning ka kuulata teisi neid aktsepteerides. Kushner jt (2015) toovad oma uurimuses välja samu tunnuseid.

Kolmandana tõid MHG õpetajad välja üldõpetusliku lähenemise. PRÕK-is on see välja toodud ainetevahelise integratsioonina ja PYP õppekavas transdistsiplinaarsete teemade käsitlemisena. Vastajate arvates rõhutavad PYP õppekava ja PRÕK mõlemad väärtuskasvatust, sotsiaalseid oskusi, eluks vajalike oskuste omandamist ja õpilase kui terviku arendamist. Sama tuuakse välja ka Uus-Meremaa uuringus (Kushner et al., 2015). Lisaks leiti selles uuringus, et kattuvusi esineb õpetavates teemades. Märkimisväärseks erinevuseks PYP õppekava ja Uus-Meremaa õppekava vahel on kooliastme lõputöö. PYP õppekava järgi on see äärmiselt oluline, sest õpilane demonstreerib projekti esitluse käigus oma arengut. PRÕK nõuab samuti, et algastme lõpus toimuks lõputöö, kuid selle kontseptsioonile ei pöörata nii suurt rõhku kui PYP-s. Magistritöö raames läbiviidud intervjuudes seda aspekti sarnasusena esile ei tõstetud.

Kaufmann (2005) toetab magistritöö autori arvamust, mis tugineb intervjuudele, et uue õppekava rakendamine on keeruline protsess. Vastajad kirjeldasid intervjuudes mitmeid probleeme, mida nad on märganud PYP õppekava rakendamisel ja ühildamisel PRÕK-iga. MHG-s muutis olukorra veelgi ainulaadsemaks asjaolu, et samaaegselt PYP õppekava rakendamisega olid õpetajad alles kohanemas ja rakendamas ka uut 2011. a PRÕK-i. Huvitav oli ka asjaolu, et õpetajad pidasid kujundavat hindamist eraldiseisvaks PRÕK-ist, kuigi see oli uue PRÕK-i üks osadest. Seega tundsid õpetajad, et nad peavad rakendama korraga kolme uut asja.

Intervjuudes tõstsid vastajad esile mitmeid rakendamisega seotud probleeme: toetava õpikeskkonna kasinus (sh finantsilised probleemid), suurenenud töökoormust, ajapuudust, õpetaja ebapiisavat ettevalmistust, kohanemisprobleeme, õppematerjalide ebasobivust ja ainepõhist tunniplaani. Hall jt (2009); Gough jt (2014) toovad esile sarnaseid probleeme. Gough jt (2014) selgitavad, et kooliõpetajate ja direktorite arvates kerkivad finantsilised probleemid tugevalt esile. Eriti kulukaks peetakse professionaalse õpetajaskonna palkamist ning nende pidevat koolitamist. Antud magistritöö raames läbiviidud uuringus õpetajaskonnale tehtud kulutused esile ei kerki ilmselt seetõttu, et ei ole küsitletud direktorit ja majandusjuhti. Selle magistritöö raames läbi viidud uuringus nimetasid finantsiliste probleemidena vastajad vähest paljunduslimiiti, raamatukogu ja transdistsilpinaarseks õppeks sobilike õppematerjalide- ja vahendite puudumist. Transdistsiplinaarsete teemadega sobivate õppematerjalide puudust tõstsid esile nii magistritöö intervjuudes kui ka Hall jt (2009) uuringus osalenud õpetajad. Antud magistritöö raames läbi viidud uuringus tuli esile ruumipuuduse probleem, mis ühest küljest on tingitud MHG koolihoone väiksusest ning teisalt õpilaste suurest arvust. Ruumipuudusega seotud probleeme ei tuvastanud magistritöö autor üheski teises uurimuses.

Lähtudes vastajate vastustest, järeladab uurija, et kõik nimetatud probleemid on omavahel tugevas seoses. Kui esile kerkib üks probleem, siis seoses sellega kerkivad esile järgmised probleemid. Intervjuudest tuleb hästi esile asjaolu, et omavahel on tugevalt seotud näiteks õpetajate ettevalmistus, vähene kogemus, suurenenud töökoormus ja ajapuudus. Vähene ettevalmistus tähendab vähem kogemusi, vähem kasulikku informatsiooni ja vähem oskusi teadmisi praktikas rakendada. Hall jt (2009) selgitavad, et vähene koolitus põhjustab õpetajate erinevat taset seos PYP-ga, sest kõik õpetajad hangivad informatsiooni vastavalt oma võimalustele, lõpptulemuseks on pinged kollektiivis. Magistritöö raames läbiviidud uuringus tuli ka esile, et õpetajad tunnevad puudust *workshop*-idest ning kogemuste

jagamisest teiste sarnaste koolidega. Seetõttu soovitas uurija küsitleda õpetajad, selgitamaks välja õpetajate koolituselaseid soove ja vajadusi. Koolituste vähesus ja kogemuste vahetamise võimaluse puudumine tuli esile ka magistr töö intervjuude põhjal, kuid pingeid kollektiivis ei mainitud kordagi. Vastupidi, õpetajad avaldasid heameelt, et koostöö on hakanud paremini sujuma.

Kõik eelpool loetletud põhjused omakorda tõstavad töökoormust, sest õpetaja peab ise otsima palju informatsiooni. Töökoormust tõstab veel sobilike õppematerjalide puudumine, sest õpetaja peab kulutama aega sobilike materjalide otsimisele, tõlkimisele, koostamisele ja paljundamisele. Suurenenud töökoormus omakorda toob kaasa ajapuuduse. Õpetajal on üks aeg töö tegemiseks, nüüd tuleb sama ajaga korda saata rohkem. Ajapuuduse tõttu ei leia õpetajad piisavalt võimalusi koos planeerimiseks. Vähesest kogemusest tingituna tunnevad õpetajad end ebakindlana ja vähem motiveerituna, mis omakorda aeglustab kohanemist uuega.

Kirjanduslikele viidetele toetudes saab väita, et uuringutes ilmnunud probleemid kattuvad magistr töö intervjuudest esile kerkinud probleemidega.

Probleemide esinemisel on vaja leida lahendusi nende likvideerimiseks. Autori poolt intervjueritud õpetajad pakkusid välja mitmeid lahendusi, mis kattuvad uurimustes (Hall et al., 2009; Gough et al., 2014) välja pakutud lahendustega. Nendes uuringutes väljapakutud lahendused on finantside suurendamine, enesetäiendusvõimaluste parendamine, koosplaneerimise tõhustamine.

Autori arvates on märkimisväärne, et vastajad suutsid näha lahendusi, mida saavad nad ise omalt poolt teha, mitte ei viidanud, et keegi kolmas need lahendused läbi viiks. Vastajad mõistsid, et nad ise peavad muutma oma suhtumist õpetamisse ja töösse, püüdma paremini kohaneda uuega. Vastajad selgitasid, et ainsad asjad, mida nad ise lahendada ei saa, on finantsidega seotud probleemid, sest see lihtsalt ei kuulu nende kompetentsi.

Magistr töö raames läbi viidud uuringus välja pakutud lahendustes kerkis esile ainult üks erinevus, millele autor kirjanduslikest allikatest tõestust ei leidnud. Nimelt nentisid vastajad, et üldõpetuse vaimus koostatud tunniplaan toetaks rohkem transdistsiplinaarsete teemade läbiviimist. See võib olla tingitud asjaolust, et teistes uuringutes osalenud koolid juba kasutavadki üldõpetusepõhist tunniplaani.

Töö kitsaskohad ja edasised uurimissuunad

Tulemused võimaldavad saada ülevaate uurimuses osalenud Miina Härma Gümnaasiumi pedagoogide arvamustest *Primary Years Programme*'i rakendamisel.

Magistritöö autor toob puudusena välja, et autor on sama kooli pedagoog, mistõttu võis intervjuuerija ja intervjueeritavate vaheline lähedus mõjutada infovoogu. Infovoogu võis mõjutada ka asjaolu, et magistritöös on avalikustatud kooli nimi, kus uurimus läbi viidi. Nimetatud põhjustel võisid intervjueeritavad avaldamata jätta mõne olulise faktori, kartes, et räägitakse välja asju, mis võiks kahjustada kooli mainet või peljates intervjuuerija arvamust.

Lähtudes Hallinger'i jt (2011) väitest, et IB programmide kohta on vähe empiirilisi uurimusi, arvab autor, et samalaadset uurimust võiks läbi viia mitmete koolide kogemuste põhjal. Uurimusse võiks kaasata lisaks õpetajatele ja koordinaatorile ka kooli juhtkonna (direktor, arendusjuht, majandusjuhataja), et saada mitmekülgsem ja põhjalikum ülevaade kogu uue õppekava rakendusprotsessist. Laiahaardelisem uurimus võimaldaks üldistada tulemusi ning välja töötada soovitusel rakenduseelseks ja rakendamisaegseks perioodiks.

Kokkuvõte

Antud magistritöö eesmärgiks on välja selgitada Miina Härma Gümnaasiumi õpetajate poolt tajutavad muutused igapäevases töös seoses *Primary Years Programme* õppekava rakendamisega ning probleemid, mis võivad tekkida *Primary Years Programme* õppekava ühildamisel riikliku õppekavaga.

Magistritöö teoreetilises osas antakse ülevaade *Primary Years Programme* õppekava kujunemise ajaloost, filosoofilisest ja teoreetilisest taustast ning seletatakse lahti *Primary Years Programme* õppekava olemus. Metoodika peatükis kirjeldatakse töö empiirilise osa uurimuse etappe. Magistritöö autor viis läbi kvalitatiivse uurimuse ning kasutas andmete analüüsimiseks kvalitatiivset sisuanalüüsi. Andmete kogumiseks intervjueeris autor kuut Miina Härma Gümnaasiumi pedagoogi, kes olid seotud *Primary Years Programme* käivitamisega.

Esiteks selgus uurimustulemustest, et õpetajad tajusid seoses õppekava rakendamisega mitmeid muutusi. Õpetajate kirjelduste alusel on muutused toimunud suhtumises töösse ja õpetamisse. Õpetajad on hakanud enam koostööd tegema ning tundi põhjalikumalt läbi planeerima. Õpetamismeetoditest on esikohale tõusnud aktiivõppemeetodid. Õpikute roll on muutunud õppetööd juhtivast õppetööd toetavaks. Kasvanud on õpetaja poolt otsitud või koostatud õppematerjalide osakaal. Õpetajad rõhutasid töökoormuse märgatavat suurenemist, mis on tingitud lisandunud tööülesannetest uue õppekava rakendamise tõttu. Kujundava hindamise juurutamise tõttu, mis on *Primary Years Programme*'is samuti rõhutatud, märkavad õpetajad paranemisi õpilaste refleksioonioskustes ja sotsiaalsetes oskustes.

Teiseks selgus, et *Primary Years Programme* õppekaval ja põhikooli riiklikul õppekaval on õpetajate arvates mitmeid ühisjooni. Õppekavade ühisjoonte leidmine kergendab õppekavade ühildamist ning aitab leida tasakaalu kahe õppekava vahel. Õpetajate poolt nimetatud ühisjooned on järgmised: eesmärgid, üldõpetuslik lähenemine ja kujundav hindamine. Mõlemas õppekavas on eesmärgiks õpilase kui terviku arendamine, rõhutatakse elukestvat õpet ning eluks vajalikke oskusi (nt kriitilise mõtlemise oskus, reflekteerimisoskus, info otsimise oskus). Mõlemad õppekavad sarnanevad veel üldõpetusliku lähenemise poolest. *Primary Years Programme*'is tähendab üldõpetus teemakeskset transdistsiplinaarset õpet ning põhikooli riiklikus õppekavas mõistetakse selle all õppeainete omavahelist integreerimist. Hindamine on mõlemas õppekavas kujundav, kuid *Primary Years Programme* on rõhutatum ning seal on välja töötatud õppija profiil, mis on hindamise aluseks.

Kolmandaks toob uue õppekava rakendamine õpetajate arvates kaasa mitmeid probleeme: kesine toetav õpikeskkond, ajapuudus, töökoormus, kohanemisprobleemid, õpetaja vähene ettevalmistus, sobivate õppematerjalide vähesus ja ainepõhine tunniplaan. Õpetajad rõhutasid probleeme, mis koonduvad toetava õpikeskkonna alla. Õpetajaid häiris pidev ruumipuudus, mis oli tingitud klassiruumide jagamisest mitmete klasside vahel. Ruumipuudus on õpetajate arvates taksituseks transdistsiplinaarse õppe läbiviimisel. Kitsaskohtadena nimetatud ajapuudus, suurenenud töökoormus, õpetaja vähene ettevalmistus ja sobivate õppematerjalide vähesus on omavahel tihedalt seotud probleemid, sest kui esile kerkib üks probleemidest, toob see kaasa teised loetletud probleemid. Õpetaja vähene ettevalmistus raskendab ja aeglustab rakendamisprotsessi, seeläbi suureneb töökoormus, mis omakorda toob endaga kaasa ajapuuduse. Õpetajal tekib tunne, et tal on suur vastutus, kuid ta kardab, et ei suuda kõikide talle peale pandud kohustuste ja ülesannetega toime tulla, tekivad kohanemisprobleemid.

Neljandana saab uurimistulemuste põhjal välja tuua võimalikud lahendused eelpool nimetatud probleemidele. Olulisema lahendusena tõid õpetajad välja *Primary Years Programme*'i läbiviimiseks mõeldud finantside suurendamist, tänu millele oleks võimalik soetada transdistsiplinaarsele õppele sobivamaid õppematerjale. Sealhulgas pidasid õpetajad silmas ka raamatukogu täiustamist kaasaegsemate teatmeteostega, harivate mängudega ning suurendades eksemplaride arvu ühelt-kahelt viie-kuueni. See omakorda vähendaks tunduvalt õpetajate töökoormust ning vähendaks ajapuuduse probleemi. Õpetajatel jäaks senisest enam aega ühisele planeerimisele.

Õpetajate ettevalmistusega seotud probleeme on võimalik lahendada koolitustega. Õpetajad olid huvitatud praktilise suunitlusega koolitustest ning kogemuste vahetamisest mõne sarnases olukorras oleva kooliga. Õpetajate arvamustest selgus, et suurimaks probleemiks oli just uue õppekava käivitamiseelne vähene koolitus. Uurimistulemuste põhjal soovib autor enne uue õppekava käivitamist koolitada kõiki pedagooge teoreetiliselt ning praktiliselt; välja töötada regulaarse koolitussüsteemi ning otsida sõpruskool, mis oleks edukalt läbinud *Primary Years Programme*'i rakendamise. Kokkuvõttes tõstavad paremad töötingimused ning parem õpetajate ettevalmistus õpetajate motivatsiooni ning seeläbi tõuseb õppekvaliteet veelgi.

Summary

The implementation of International Baccalaureate Programme through the lense of the teachers at Miina Härma Gümnaasium

The objective of this Master's Thesis is to find out the perceived changes that the teachers at Miina Härma Gümnaasium experience in their everyday work regarding the Primary Years Programme and the implementation of the curriculum as well as to identify the possible problem areas.

In the theoretical part of the thesis an overview of the development and the history of the Primary Years Programme is given, along with its philosophical and theoretical background where the essence of the Primary Years Programme is explained. The empirical part and the steps of the research is explained in the chapter of the methodology. The author of this thesis has carried out a qualitative content analysis. In order to gather the data, the author has interviewed six teachers from Miina Härma Gümnaasium who was involved in launching the Primary Years Programme.

Firstly, the research results showed that the teachers perceived several changes with the implementation of the new curriculum. According to the descriptions of the teachers the biggest changes have come about in teaching and in attitude towards working. The teachers have started to work more collaboratively and to plan the lessons more thoroughly. The inquiry-based and active learning methods have started to stand out. The role of the text books has changed from leading the learning process to supporting it. The proportion of teacher-created or adapted learning materials has also risen. The teachers brought out that the work load has increased significantly, which is mainly connected to new work assignments that come with implementing the new curriculum. Because of the increase of the formative assessment, which is highlighted in the Primary Years Programme, the teachers notice better reflection skills and the improvement of social skills among students.

The other aspect that came out, is that the Primary Years Programme and the National Curriculum of Estonia have several common traits. Identifying the common features between the curriculums helps the teachers to find the balance between them. The common features brought out by the teachers are following: goals, transdisciplinary approach and formative assessment. The main objective of both curriculums is the development of the student as a whole individual and life-long learning as well as real-life skills are emphasized in both cases (e.g. critical thinking skills, reflection skills and working with information). Both curriculums

are alike in transdisciplinary learning approaches. The transdisciplinary learning in the Primary Years Programme means learning through specific topics and in the National Curriculum of Estonia it is understood as integration between the subjects. The assessment in both cases is formative but the Primary Years Programme has brought it out more and has developed a learner profile that is the basis of the assessment.

The third aspect that the teachers have brought out is the possible problems that come with implementing a new curriculum: poor support of the learning environment, lack of time, work load, problems with adaptation, the lack of teacher preparation, the lack of appropriate teaching materials and the subject-specific timetable. The main problems that were brought out can be centred around the supporting learning environment. The teachers were disturbed by the constant lack of space which comes from the fact that they have to share classrooms between several classes. The limited space issue is the main obstacle in implementing the transdisciplinary learning and teaching according to the teachers. The other shortcomings like the time pressure, increased work load, the lack of teacher preparation and the lack of appropriate teaching materials, are all tightly connected, because when one of these problems arises then it brings along other problems as well. The teachers' lack of professional development makes it more difficult and time-consuming to implement the programme appropriately and therefore the work load increases which brings along the time pressure. The teachers feel that they have a huge responsibility but are afraid that they cannot accomplish all the assignments that they are given, and therefore face adaptation problems.

The fourth aspect that can be brought out from the research results is the possible solutions to the problems mentioned above. The teachers brought out the increase in financing as one of the possible solutions, which would help to allocate more appropriate teaching equipment and materials for the transdisciplinary learning. The teachers also emphasized the importance of supplementing the library with the contemporary reference books, educational games and extending the number of items from one or two to five or six copies. This would reduce the work load of the teachers significantly and would solve the problem of time. The teachers would have more time for collaborative planning as well.

The problems with the teacher preparation can be solved by allocating appropriate professional development courses to the teachers. The teachers were interested mainly in practical courses and exchanging experience with schools that have been in a similar

situation. It came out that the biggest issue for the teachers was in fact the lack of professional development before launching the programme.

Based on the results of the research, the author recommends carrying out professional development courses that are both theoretical and practical, for all the teachers; to develop a professional development system and to find a friendship school that has been successful in combining the Primary Years Programme and the national curriculum. In conclusion, better working conditions and better preparation will improve the teachers' motivation and therefore the quality of the teaching and learning process improves even more.

Tänuõnad

Täna juhendajat Karmen Trasbergi ning õppejõude Marvi Remmikut ja Merle Taimalu, kes on teinud magistr töö koostamise käigus konstruktiivseid tähelepanekuid, mis olid abiks magistr töö kirjutamisel. Täna Miina Härma Gümnaasiumi õpetajaid ja PYP koordinaatorit nende aja, usalduse ja avameelsuse eest. Keelelise korrektuuri eest täna Maarika Veskit. Täna Triinu Pihust, kes on olnud abiks ingliskeelse kokkuvõtte kirjutamisel. Täna oma perekonda toetuse, mõistmise ja ära kuulamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Albright, J., (2016). Transdisciplinary in Curricular Theory and Practice. *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. 525-541
- Aruväli, S. (2014). *Keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanud koolitajate arusaamades ja keerulistest koolitussituatsioonidest õppimine*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool
- Bagnall, L., Wilson, R. & Hu, A. (2015). *Science in the Primary Years Programme. Alignment between the International Baccalaureate and the national Australian Curriculum*. Australia: University of Sidney
- Bednarz, N., Larochelle, M., & Garrison, J. (1998) *Constructivism and Education*. Cambridge University Press
- Billig, S. H, Fredericks, L., Swackhamer, L. & Espel, E. (2014). *Diploma Programme: Case Studies of Learner Profile Implementation and Impact in the United States*. Research Report. RMC Research Corporation
- Carber, S. & Reis, S. (2004). Commonalities in IB practice and the Schoolwide Enrichment. *Journal of Research in International Education*. SAGE Publication and International Baccalaureate Organization. 339- 360
- Cause, L. (2009). International Mindedness and 'Social Control'. *Asian Social Science*, 5(9), 32-46 Deakin University
- Day, C., Townsend, A., Knight, R. & Richardson, K. (2016). *School leadership in the Primary Years Programme*. United Kingdom: University of Nottingham
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K & Kyngäs, H. (2014). *Qualitative Content Analysis: A Focus on Thrustworthiness*. 1- 10
- Elo, S & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Jan Researche Methodology*, 62(1), 107–115
- Gazda- Grace, P. (2002). Psst . . . Have You Heard about the International Baccalaureate Program? *Clearing House*, 76(2), 84- 87

- Getchell, L.A., (2010). *Effects of International Baccalaureate Primary Years Programme On Teachers Philosophy Perceptions Of efficacy, And Outlook On Education*. University of Denver
- Gough, A., Sharpley, B., Vander Pal, S., & Griffiths, M. (2014). *The International Baccalaureate Primary Years Programme (PYP) in Victorian Government Primary Years Schools*. Australia: RMIT University
- Hall, J., Elder, T., Thompson, J. & Pollack, S. (2009). IBNA – The Primary Years Programme Field Study. Overview and Findings. *Education Policy and Evaluation Centre, USA: University of Georgia*.
- Hallinger, P., Lee, M. & Walker, A. (2011). Program transition challenges in International Baccalaureate schools. *Journal of Research in International Education*. 10(2) 123- 136
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/rahvusvaheline-haridus-eestis>
- Harro-Loit, H. & Ots, A. (2005). Õppekava probleem: tekst ja tõlgendus. *Õpetajate Leht*, 27, 3
- Haywood, T. (2007). A Simple Typology of International- Mindedness and its Implications for Educations. *The SAGE Handbook of Research in International Education*, 79- 89
- Hill, I. (2007a). International Education as Developed by the International Baccalaureate Organization. *The SAGE Handbook of Research in International Education*, 25- 37
- Hill, I. (2007b). A Pedagogy for International Education. *Learning and Teaching for the Twenty- First Century: Festschrift for Professor Phillip Hughes*, 34- 56
- Hill, I., & Saxton, S. (2014) The International Baccalaureate (IB) programme: An international gateway to higher education and beyond. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 42-52.
- IB Curriculum Guide 2011-2012. *International Baccalaureate Organization*.
- IBO. (2002). *A continuum of international education: the Primary Years Programme, the Middle Years Programme and the Diploma Programme*. International Baccalaureate Organization.

IBO. (2006). Primary Years Programme. School guide to the authorization visit. *International Baccalaureate Organization*.

IBO. (2007). The Primary Years Programme: PYP at a glance. *International Baccalaureate Organization*

IBO. (2008). The Primary Years Programme, the Middle Year Programme and the Diploma Programme. Towards a continuum of international education. *International Baccalaureate Organization*

IBO. (2008/2009). The IB programme continuum of international education: IB learner profile booklet. *International Baccalaureate Organization*.

IBO. (2009). The Primary Years Programme. A basis for practice. *International Baccalaureate Organization*.

IBO. (2007/2009). The Primary Years Programme. Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education. *International Baccalaureate Organization*

IBO. (2012a). What is IB education? The IB programme continuum of international education. *International Baccalaureate Organization*

IBO. (2012b). Primary Years Programme. Coordinators handbook 2012-2013. *International Baccalaureate Organization*.

IBO.(2012c). Developing a transdisciplinary programme of inquiry. *International Baccalaureate Organization*.

IBO. (2015). The IB: an historical perspective. *International Baccalaureate Organization*.

International Baccalaureate Annual Review 2015- 16. *International Baccalaureate Organization*

IBE. (2017). *International Bureau of Education portaal*. Unesco. Külastatud aadressil <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/t/transdisciplinary-approach>

IBO. (2017). *International Baccalaureate Organization portaal*. Külastatud aadressil <http://www.ibo.org/>

- Kaufmann, N. (2005). Variations on a theme: Implementation of the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*. Sage Publication and International Baccalaureate Organization. 4(3), 243-261
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: SAGE Publication
- Kushner, S., Cochise, A., Courtney, M., Sinnema, C. & Brown, G. (2016). International Baccalaureate Primary Years Programme in Aotearoa New Zealand. *Final Report from the Independent Evaluation: A case study in whole-school innovation*. University of Auckland
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Luik, L. (2011). *Kellele on tarvis rahvusvahelist õpet?* Külastatud aadressil <http://www.delfi.ee/archive/kellele-on-tarvis-rahvusvahelist-opet?id=57914250>
- Läänemets, U. (2006). Õppekavadest, teooriast ja praktikast. *Riigikogu toimetised*. 14, 43- 47
- Miina Härma Gümnaasiumi arengukava 2014-2019. Tegevuskava 2014-2016. Tartu 2013.
- Myers, M. D. (2013) *Qualitativ Research in Bussiness and Management*. SAGE Publications Ltd
- Morrissey, A-M., Rouse, E., Doig, B., Chao, E. & Moss, J. (2014). *Early years education in the Primary Years Programme: Implementation strategies and programme outcomes*. Deakin University
- Myring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solutions*. Austria
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing 328-330
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*. 6- 11
- Pihus, T. (2016) Online vestlus
- Põhikooli –ja Gümnaasiumiseadus* (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Rekkor, S. (2014). *Õppekava ja õppimine*. Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat. Tallinn

- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*. Columbia University. 105(9), 1623-1640.
- Savage, M. J., Drake, S. M. (2016). Living Transdisciplinary Curriculum: Teachers' Experiences with the International Baccalaureate's Primary Years Programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 9(1), 1- 20
- Savi, A. (2013). *Kooli õppekava üldosa kesksed tegurid Jaan Poska Gümnaasiumi õppekava koostamise protsessi ja õppekava põhjal*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool
- Tannberg, E. (2012). *Rahvusvaheline õpe Miina Härma Gümnaasiumis*. Külastatud aadressil https://www.riigikogu.ee/v/failide_arhiiv/Riigikogu/Kultuurikomisjon/Rahvusvaheline_ope11_10_2012.pdf
- Tyler, R. (1949/2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool

Lisad

Lisa 1. Näidis POI, 2. klass, Miina Härma Gümnaasium 2015–2016

Uurimisteemade järjekord aasta lõikes: 1. – kollane; 2.- roheline; 3. – sinine; 4. – punane; 5. – lilla; 6. - roosa

Kes me oleme?	Kus me asume ajas ja ruumis?	Kuidas me ennast väljendame?	Kuidas maailm toimib?	Kuidas me ennast organiseerime?	Meie ühine maailm
<p>Keskne idee: Grupi liikmetel on oma õigused ja kohustused ja igal grupil omad väärtused.</p> <p>Uurimuse alateemad: -Õiguste ja kohustuste vajalikkus -minu roll grupi heaolu saavutamisel -õiguste ja kohustuste erinevustest erinevates gruppides</p> <p>Põhimõisted: Põhjus, seosed, vastutus</p>	<p>Keskne idee: Inimeste kodud sõltuvad nende vajadustest ja eluviisist.</p> <p>Uurimuse alateemad: -milliseid kodusid on olemas -inimesed valivad endale kodu vastavalt oma vajadustele ja eluviisile. -põhjused, miks inimesed vahetavad oma elupaika</p> <p>Põhimõisted: Vorm, seosed, põhjus</p>	<p>Keskne idee: Inimesed väljendavad oma tundeid ja mõtteid läbi värvide, joonte ja kujundite.</p> <p>Uurimuse alateemad: -värvide ja kujundite tähendus erinevates kultuurides -me saame väljendada tundeid ja mõtteid erinevatel viisidel -viisid, kuidas kasutada matemaatilisi kujundeid kunstis</p> <p>Põhimõisted: Vorm, vaatenurk, tagasiside</p>	<p>Keskne idee: Ilm on mõõdetav nähtus, mis mõjutab maailma meie ümber ja meie elu</p> <p>Uurimuse alateemad: -ilmal on erinevad vormid -ilma mõju elusolenditele -ekstreemsed ilmaolud ja viisid, kuidas see mõjutab loodust ja elusolendeid.</p> <p>Põhimõisted: Muutused, põhjus, seos</p>	<p>Keskne idee: Erinevad ametid kogukonnas tagavad selle efektiivse toimimise.</p> <p>Uurimuse alateemad: -kogukonnas on erinevad ametid -viisid, kuidas erinevad ametid on omavahel seotud -minu võimalused kogukonda aidata</p> <p>Põhimõisted: Vorm, funktsioon, vastutus</p>	<p>Keskne idee: Taimedeta pole elu, seega peame me õppima, kuidas nende eest hoolitseda.</p> <p>Uurimuse alateemad: -taimed vajavad teatud tingimusi eluks ja arenguks -taimede tähtsus inimese ja teiste elusolendite jaoks. -kuidas on taimed eluslooduse säilimise jaoks olulised.</p> <p>Põhimõisted: Muutused, seosed, põhjus</p>

Lisa 2. Näidis planeerimiskava: Õigused ja kohustused, 2. klass, 2013

1. Mis on meie eesmärk?

uurida järgnevat:

- **aineülene teema**

Kes me oleme?

- **keskne idee**

Kõigil grupi liikmetel on oma õigused ja kohustused ja igal grupil omad väärtused.

Kokkuvõtliku hindamise jaoks seatud ülesanded:

Mis on võimalikud õpilaste hindamise viisid, mis näitavad arusaamist aineülesest teemast? Milliseid tõendusi (k.a. õpilaste poolt algatatud tegevused) me otsime?

Minu õiguste ja kohustuste meespea.

Õpilane valib ühe grupi, mis on tema elus tähtsal kohal. Koostab selle grupi kohta õiguste ja kohustuste meespea. Vormistab selle voldikuna.

Hindamine toimub hindamismudeli (rubric) alusel, mis on õpilastele enne töö tegemist ette antud. Õpilane osaleb hindamismudeli koostamisel ning hindab hiljem ise ka oma töö tulemust vastava mudeli järgi. Lõpphinangu annab õpetaja.

Õpetaja jälgib õpilase oskust ennast adekvaatselt hindamismudeli järgi hinnata ning töö vastavust hindamiskriteeriumitele.

Klass: 2. klass Vanuseaste: 8-9

Kool: Miina Härma Gümnaasium

Kooli kood: 500900

Pealkiri: Õigused ja kohustused

Õpetaja(d):

Kuupäev: jaanuar-veebruar 2013

Eeldatav keskus: tundide arv / nädalate jooksul: 3-4 tundi nädalas / 4 nädala jooksul

2. Mida me tahame õppida?

Mis on põhimõisted (vorm, otstarve, muutus, põhjus, seosed, vaatenurk, vastutus, peegeldus), mida selle teema uurimisel rõhutatakse?

põhjus, seosed, vastutus

Uurimuse alateemad:

- Minu rollid erinevates gruppides (seosed)
- Grupiliikmete õigused ja kohustused (vastutus)
- Õiguste ja kohustuste vajalikkus (põhjus)
- Isiklik roll grupi heaolu saavutamisel ja toimimisel (vastutus)
- Inimeste ja loomaperede erinevused ja sarnasused (seosed)

Millised õpetaja poolt esitatud küsimused/väljakutsed juhivad seda uurimisteemat?

- Millistesse gruppidesse me kuulume?
- Mis on meie õigused ja kohustused erinevates gruppides?
- Miks on vaja teada oma õigusi ja kohustusi?
- Mida saad teha selleks, et grupis oleks hea olla?
- Mille poolest sarnanevad ja erinevad inimeste ja loomade pered?

3. Kuidas me teame, mida olemõppinud?

Seda osa peaks kasutama koos osaga “Kuidas me kõige paremini õpime?”

Kuidas saame kõige paremini hinnata õpilase eelnevaid teadmisi? Milliseid tõendeid me otsime?

Ajurünnak erinevaid gruppe on olemas, nende erinevused ja sarnasused. Mõistekaardi koostamine(Päikesediagramm)

Kuidas oleks võimalik hinnata õpilasi õppeprotsessis? Milliseid tõendeid me otsime?

Erinevad perekonnad- õpilased joonistavad erinevaid perekondade tüüpe. Arutlevad omavahel põhjustest ja seostest erinevate pered/ahel. (IÕP lk 3031). Arutelus aktiivse osalemine ja oma arvamuse põhjendamine.

Loomade ja inimeste perede erinevused ja sarnasused venn-diagrammi koostamine. Tööde presenteerimine ja võrdlemine. Suuline tagasiside.

Rollimängud erinevate konfliktatsituatsioonide lahendamisest erinevates gruppides. Õpilased peavad leidma lahendused situatsioonidele ja neid esitama lühinäidendina. Lähtuda tuleb konkreetse grupi õigustest ja kohustustest. Presentatsiooni hindamine.

4. Kuidas me kõige paremini õpime?

Mis on õpetaja poolt organiseeritud või õpilaste poolt algatatud õppimiskogemused, mis seonduvad uurimisteemaga ja viivad kesksete küsimuste lahendamiseni?

“Vapiloom” (KUNST) – õpilased jagunevad gruppidesse ning valivad gruppi iseloomustava vapilooma. Õpilased põhjendavad grupi moodustumise aluseid ja valitud looma sobivust nende grupi iseloomuga. Kujundatakse oma mark ja kirjeldatakse selle looma eripärasid ja seoseid enda grupiga.

Loomade pered vs inimeste pered – õpilased uurivad, kuidas erinevad loomad hoolitsevad oma järglaste eest. Millised on reeglid loomaperedes/karjades. Kuidas on kujunenud erinevatel loomaliikidel grupisuhted. Vaadatakse videoid ja uuritakse raamatuid. Jagatakse oma kogemusi. Õpilased püüaval leida seoseid inimperede ja loomaperede vahel.

Millised võimalused tekivad transdistsiplinaarsete oskuste ja õppija profiili (attributes) arendamiseks?

TRANSDISTSIPLINAARSED OSKUSED:

Suhtlemisoskused – kuulamisoskus ja eneseväljendusoskus

Erinevate situatsioonide läbimängimine. Kaaslaste kuulamine ja nende arvamuste arvestamine. Oma arvamuse põhjendamine tuginedes omandatud teadmistele.

Mõtlemisoskused – hindamine ja analüüsioskus

Hinnangu andmine oma tööle lähtudes hindamismudelist. Sobivate lahenduste leidmine konfliktisituatsioonidele ning oma valikute analüüsimine ja põhjendamine.

Sotsiaalsed oskused – koostöö ja ühiste otsuste langetamine

Rollimängudes ühiste otsuste tegemine ja koostöö.

ÕPPIJA PROFIIL ja SUHTUMISED:

Põhimõttekindel – Rollimängus püüab leida parimat võimalikku lahendust konfliktisituatsioonile.

Mõtteleja – loob seoseid olemasolevate ja uute teadmiste vahel. Oskab ja julgub oma arvamust põhjendada.

Austus – Kohtleb teisi austusega. Arvestab erinevates grupisituatsioonides oma õiguste ja kohustustega.

5. Milliseid allikaid on vaja koguda?

Milliseid isikuid, kohti, audiovisuaalseid materjale, kirjandust, muusikat, kunsti, arvutitarkvara jne on võimalik kasutada?

LASTEKAS.EE - <http://lastekas.ee/index.php?go=web&t=1&id=4007> ; <http://lasteombudsman.ee/et/noor/lapse-oigused-ja-kohustused> ; <http://www.lastekaitseliit.ee/lapseoigused/lapse-oigused/lapse-kohustused/> ;

Kuidas aitab klassikeskkond, kohalik keskkond ja kogukond kaasa teema uurimisele?

reeglite koostamine ja järgimine klassis

Lisa 3. Intervjuu kava klassiõpetajale

Taustainformatsioon

1. Kaua oled töötanud õpetajana?

Igapäevased ülesanded ja ootused

2. Millised on Sinu igapäevased tööülesanded seoses PYP-ga? Mille poolest need erinevad varasematest tööülesannetest?
3. Milliseid muutusi tajud seoses PYP rakendamisega oma igapäevases töös (nt tööharjumustes, töökorralduses, suhtumises õpetamisse)?
4. Millised on Sinu tulevikueesmärgid PYP õpetajana?

PYP sobivus Eesti üldhariduskoolile ja selle õpilasele

5. Mis on Sinu arvates ühist PYP-l ja Eesti õppekaval?
6. Kuidas sobib Sinu arvates PYP Eesti üldhariduskoolile ja selle õpilasele?
7. Milliseid muutusi märkad ja ootad õpilaste akadeemilistes saavutustes ja suhtumistes õppimisse seos PYP rakendamisega igapäevases õppetöös?

Enesetäiendus

8. Milliseid PYP-alaseid koolitusi oled seni läbinud? Kuidas hindad nende koolituste efektiivsust seoses PYP rakendamisega oma töös?
9. Milliseid koolitusi Sa tunned end veel vajavat? Põhjenda!

Koostöö kolleegidega

10. Kirjelda, kuidas teed PYP-alast koostööd teiste õpetajatega? Milliseid muutusi märkad koostöös teiste õpetajatega?
11. Kuidas hindad PYP-alast koostööd teiste õpetajate ja koordinaatoriga?

Lisa 4. Intervjuu kava PYP koordinaatorile

Taustainformatsioon

1. Kuidas sai Sinust PYP koordinaator?

Igapäevased tööülesanded ja ootused

2. Mis on Sinu ülesanded PYP koordinaatorina? Milliseid kohustusi on Sul veel lisaks nendele?
3. Millised on Sinu kui koordinaatori eesmärgid seoses PYP rakendamisega koolis?
4. Milliseid muutusi tajud/ märkad õpetajates ja nende igapäevatöös seoses PYP rakendamisega (nt tööharjumustes, töökorralduses, suhtumises õpetamisse)? Kuidas oled rahul nende muutustega?

PYP sobivus Eesti üldhariduskoolile ja selle õpilasele

5. Millist kasu saab Eesti õpilane PYP programmist Sinu arvates?

Enesetäiendus

6. Milliseid PYP koordinaatori koolitusi oled seni läbinud? Kuidas hindad nende koolituste efektiivsust arvestades PYP koordinaatori tööd?
7. Milliseid koolitusi Sa tunned end veel vajavat? Põhjenda!
8. Milliseid koolitusi vajavad veel Sinu arvates PYP õpetajad?

Koostöö

9. Kirjelda, kuidas on organiseeritud Sinu ja õpetajatevaheline koostöö? Kuidas hindad koostööd õpetajatega?
10. Kuidas hindad õpetajatevahelist koostööd?

